

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
LINEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

**“LA FIESTA COMO PROYECTO EDUCATIVO  
EN EL JARDÍN DE NIÑOS  
UN MEDIO DE ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**PRESENTA:**

**HAYDEE LEZAMA CALDERÓN**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**MAESTRO JORGE B. MARTÍNEZ ZENDEJAS**

**MÉXICO, D.F. ENERO DE 2007**

## ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i> .....	7
---------------------------	---

### *CAPITULO 1*

#### *DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN*

1.1 La diversidad cultural en el contexto mundial .....	11
1.2 La diversidad cultural en el contexto nacional .....	14
1.3 Diversidad cultural y educación .....	18

### *CAPÍTULO 2*

#### *CURRÍCULO NACIONAL Y CULTURA LOCAL EN EL JARDÍN DE NIÑOS; UNA VISIÓN INTERCULTURAL*

2.1. El currículo nacional de corte homogeneizador .....	25
2.2. El currículo nacional de corte intercultural .....	27
2.3. Las prácticas educativas en el proyecto de educación intercultural ....	29
2.4. Las prácticas en el proyecto educativo intercultural y cultura docente .	31
2.5. Las prácticas educativas interculturales en el nivel preescolar .....	33
La comunidad de Ixcateopan de Cuauhtémoc, lugar de fiesta .....	40
El Jardín de niños rural "Eulalia Guzmán" .....	44
La fiesta como elemento de cultura local .....	47

### *CAPÍTULO 3*

#### *LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA FIESTA, COMO CONTENIDO, EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS*

3.1 Programas educativos de educación preescolar y diversidad cultural.	52
3.1.1 Programa de educación preescolar de Estefanía Castañeda (1903).	53
3.1.2 Programa de educación preescolar 1928 .....	55
3.1.3 Programa de educación preescolar 1936 .....	57

3.1.4	Programa de educación preescolar 1942 .....	59
3.1.5	Programa de educación preescolar 1963 .....	61
3.1.6	Programa de educación preescolar 1970 .....	62
3.1.7	Programa de educación preescolar 1976 .....	64
3.1.8	Programa de educación preescolar 1981 .....	65
3.1.9	Programa de educación preescolar 1992 .....	68
3.1.10	Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar 2000 ...	70
3.1.11	Programa de educación preescolar 2004 .....	74
3.2	Método de proyectos e interculturalidad .....	81
3.2.1	El método de proyectos, antecedentes y posibilidades .....	82
3.2.2	La fiesta como contenido en el método de proyectos .....	88
3.2.3	La evaluación desde el enfoque intercultural .....	89

#### *CAPÍTULO 4*

##### *LA FIESTA COMO PROYECTO EDUCATIVO EN EL JARDÍN DE NIÑOS. UN MEDIO DE ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD*

4.1	La fiesta en el jardín de niños rural “Eulalia Guzmán” .....	92
4.1.1.	Fiestas populares .....	93
4.1.2.	Fiestas cívicas .....	95
4.1.3.	Fiestas locales .....	104
4.2	La fiesta de Cuauhtémoc como proyecto educativo en el jardín de niños rural “Eulalia guzmán”. Un acercamiento etnográfico .....	107
4.3	La fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños. Un medio de acercamiento a la interculturalidad .....	119

<i>CONCLUSIONES</i> .....	141
---------------------------	-----

<i>FUENTES DE REFERENCIA</i> .....	152
------------------------------------	-----

#### *ANEXOS*

1.	Guía de preguntas de las entrevistas .....	157
----	--	-----

2.	Reseña histórica sobre Ixcateopan de Cuauhtémoc .....	160
3.	Tras los restos de Cuauhtémoc .....	163

## **TABLA DE ABREVIATURAS**

CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina.
GPD	Guía para la Planeación Docente.
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
PACAEP	Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.
PAN	Partido de Acción Nacional.
PEP	Programa de Educación Preescolar.
PRI	Partido Revolucionario Institucional.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## **CON GRATITUD:**

A mis grandes amores, Viri y Álvaro, por los momentos robados, por su paciencia, su amor y sus sonrisas, que me impulsan cada día.

A mis padres, por creer en mí, por brindarme su apoyo y su amor incondicionalmente.

A Noé, mi hermano, por ser mi amigo inseparable, por siempre darme su apoyo y cariño, por su preocupación.

A Imelda, Esther, Asunción, Sandra, Paty, Hilda, Juan, Fer y Ricky, que siempre estuvieron ahí para apoyarme y reconfortarme.

A los niños de la Casa de los Mil Colores, por sus enseñanzas de vida, que me han conducido a este momento.

A mis amigos y todas aquellas personas que han creído en mí y me han tendido la mano.

A mi querido maestro Jorge Zendejas, por todo el tiempo brindado, por los saberes compartidos y aprendidos, por su confianza y por el entusiasmo que dedicó a este trabajo, y sobre todo, por su amistad.

A las maestras, niños y padres de familia del Jardín de Niños "Eulalia Guzmán", por su confianza y apoyo, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible.

A todos aquellos maestros, y compañeros, que compartieron conmigo su tiempo, sus experiencias y conocimientos, enriqueciendo con ello este documento.

*Haydee*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ocupa de la fiesta como proyecto educativo en el nivel preescolar. Surge de la búsqueda por encontrar elementos de la práctica educativa que ayuden a dar una atención más pertinente de la diversidad cultural, con base en un enfoque intercultural. Del cual tanto se habla en el contexto actual, como consecuencia de la globalización y lo que ésta ha generando en los distintos ámbitos: político, económico, social y educativo. Donde, ante la apertura de fronteras y la coexistencia de culturas distintas en un mismo espacio, se hace necesario transformar las sociedades en dirección a la interculturalidad, encontrando en la educación un medio importante para lograrlo.

La fiesta local como proyecto educativo en el nivel preescolar, es, entonces, el objeto de estudio de esta indagación, donde se pretende definir qué es la fiesta, los tipos de fiesta, qué importancia tiene ésta dentro de la cultura, y cómo puede abordarse en la práctica educativa al interior de la escuela, entre otros, a fin de favorecer la atención a la diversidad cultural, y propiciar relaciones de respeto y reconocimiento entre los sujetos, a partir del intercambio de conocimientos y experiencias distintas, que lleven al niño a aprender a reconocer, respetar y valorar otras formas de ver el mundo, tanto por parte de los alumnos como del docente mismo.

El interés por analizar particularmente a la fiesta como práctica educativa, entendida como algo que ocurre al exterior de la escuela, pero que al mismo tiempo la involucra, surge también por la observación de algunas actividades y manejo de algunos proyectos escolares en el jardín de niños rural, "Eulalia Guzmán", el cual se localiza en el Municipio de Ixcateopan de Cuauhtémoc, en el estado de Guerrero, particularmente de un proyecto vinculado con la celebración de la fiesta del natalicio de Cuauhtémoc, un personaje "mítico" que representa la cultura mexicana y la nacional, en la cual esta comunidad ve su origen como pueblo.

Dicho jardín de niños atiende los tres grados del nivel preescolar, contando con un grupo por grado, cada uno a cargo de una profesora, dos de ellas originarias de la comunidad y la otra proveniente de otro municipio. A quienes agradezco la oportunidad que me dieron de compartir su espacio de trabajo, sus saberes y experiencias profesionales, haciendo posible con ello la realización del trabajo de campo, parte fundamental de esta investigación.

Dicha investigación es de tipo cualitativo, entendiendo por investigación cualitativa, de acuerdo con Álvarez, a aquella que, “al final espera una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (2003:29), es decir, que nos permite llevar a cabo una descripción del hecho observado o estudiado, para luego poder explicarlo. Dicho enfoque fue considerado pertinente para el trabajo, en tanto permite llegar a describir y analizar un hecho educativo dentro del contexto social.

Se manejaron también instrumentos etnográficos, concretamente: entrevistas (ver anexo 1) realizadas a las docentes y demás participantes de la fiesta, concretamente a danzantes y al encargado del museo donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc; así como registros de observación, en torno a proyectos educativos trabajados en las aulas de este jardín de niños, relacionados con fiestas cívicas: Día de la Independencia de México y Día de la Revolución Mexicana, y Fiesta de Cuauhtémoc, la cual puede considerarse tanto cívica como comunitaria; que fueron la base para obtener la información requerida para la realización de este trabajo. Se agregan, además, algunas fotos que pretenden ilustrar partes de la investigación.

Para la interpretación de la información obtenida, tanto de los registros como de las entrevistas, se empleó la triangulación, pues se han tomado en cuenta, como propone María Bertely (2000): categorías sociales, categorías de quien interpreta y categorías teóricas, para las cuales se retomó el marco teórico que se fue construyendo. Lo cual permitió una visión más completa de la situación estudiada, a fin de poder realizar el análisis de la fiesta abordada como proyecto educativo, y la posibilidad de que se convierta en un elemento para

dar atención a la diversidad cultural y propiciar relaciones de respeto, reconocimiento y tolerancia hacia el otro, al interior del jardín de niños.

A lo largo del proceso de investigación, el trabajo se fue enriqueciendo con lo aprendido durante los distintos seminarios que componen la maestría, así como con las aportaciones de mis profesores y compañeros, a través de las clases y los foros de presentación de avances de tesis; por lo que agradezco su interés y apoyo constante.

Los resultados obtenidos, que aquí se presentan, están organizados en 4 capítulos:

En el primero se hace referencia a la manera en que es vista la diversidad cultural, tanto en el contexto nacional como internacional, y en el ámbito educativo, concretamente; así como los modelos bajo los cuales se percibe a la interculturalidad, cómo es que el gobierno de México concibe a la educación intercultural, y cómo se refleja dicha visión concretamente en el nivel preescolar.

En el segundo capítulo se habla en primer lugar de cómo se entiende la educación intercultural y qué implica, así como su relación con el currículo; para, a partir de ello, esbozar la articulación que se da en las prácticas educativas de la cultura “oficial” (implícita en el currículo) con la cultura local, y cómo esto puede aportar elementos para el logro de una educación intercultural; ello se ejemplifica a través de una experiencia observada en el jardín de niños “Eulalia Guzmán”. Finalmente, a fin de contextualizar dicha experiencia, se presenta una descripción de Ixcateopan de Cuauhtémoc, lugar donde se ubica el jardín de niños, el cual también es descrito, y, puesto que, la experiencia gira en torno a la fiesta se presenta un marco conceptual respecto a ésta.

En el tercer capítulo se hace una breve revisión y síntesis de algunos programas de educación preescolar, correspondientes a distintas épocas de nuestra historia, a fin de poder analizar si la diversidad cultural estaba presente

o no en ellos y si se pretendía o no darle atención educativa a la misma, y de qué forma. Se expone, además, en qué consiste el método de proyectos y cómo se le puede dar un enfoque intercultural, principalmente a partir de la fiesta, la cual es vista como contenido en el método de proyectos, y, finalmente se habla de la evaluación desde el enfoque intercultural, proponiéndola como la mejor alternativa para evaluar los proyectos educativos y el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el cuarto capítulo se presentan propiamente los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, haciendo referencia primero a la forma cómo es abordada la fiesta dentro del jardín de niños, principalmente las de tipo cívico y local, para posteriormente dar cuenta de cómo se trabaja la fiesta de Cuauhtémoc como proyecto educativo en la escuela, y, a partir de ello, sugerir una manera diferente de trabajar con ella, a fin de que se convierta en un medio de acercamiento a la interculturalidad, para lo cual se parte de las categorías que se establecieron durante el análisis de los registros de observación.

Y, finalmente se brindan las conclusiones, cuya finalidad es presentar los resultados obtenidos, dar cuenta de lo que aporta este trabajo y las perspectivas que podrían retomarse para darles continuidad.

## **1. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN**

“La educación no es más que el reflejo de los tiempos. Las divisiones que le hacemos son parte del significado que le asignamos al incorporar el pasado a la comprensión de nuestro presente.” (Staples Ann: 1994; 354)

En el presente capítulo se abordará la forma como es vista la diversidad cultural, tanto en el ámbito nacional como internacional, los modelos bajo los cuales se percibe a la interculturalidad, cómo concibe el gobierno de México a la educación intercultural, y cómo se refleja dicha visión concretamente en el nivel preescolar, con la intención de presentar el contexto a partir del cual se aborda el tema de la fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños, como un medio de acercamiento a la interculturalidad.

### **1.1 La diversidad cultural en el contexto mundial**

Cada sociedad tiene su propia vía de desarrollo, sin embargo llegan a configurarse como pueblos, dominantes, o dominados, según las formas de relación que median entre ellos, es decir, según quien tiene el poder y sobre quienes se impone ese poder.

En la actualidad los países dominantes han impuesto su política económica, el neoliberalismo, que ha generado a su vez la globalización, no sólo de la economía, sino, también, del trabajo y la cultura, lo que ha contribuido al aumento de la inmigración en los países más desarrollados y aún al interior de los países menos desarrollados, como es el nuestro; factor, este último, que ha generado que en el siglo XX se comience a dar mayor importancia a la diversidad cultural.

La inmigración no es el único factor, pues, como lo señalan Besalú, Campani y Palaudarias (1998:1):

*la emergencia de las culturas particulares de las naciones sin Estado, el desarrollo de la conciencia ecologista y feminista, el impacto de los procesos de integración política y económica, la reducción de las distancias físicas, la difusión de una nueva cultura de masas urbana y transnacional, que se traducen, por una parte, en una reivindicación más general del derecho a la diferencia, en un aumento de los conflictos culturales y del racismo y, por otra, en el énfasis en proyectos políticos comunes, en la cohesión y la igualdad social.*

Surgiendo así la necesidad de dar atención a la diversidad cultural en los distintos ámbitos, socio – cultural, político, educativo y económico a nivel mundial.

Por lo que, tanto los países como las organizaciones mundiales manifiestan preocupación por dar atención a la diversidad cultural. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, manifiesta interés por proteger y dar mayor relieve a la diversidad de las culturas en el mundo de cara a una economía mundial y a una sociedad crecientemente impulsada por la digitalización del conocimiento (2002).

Pero ¿qué se entiende por diversidad cultural y cómo se plantea la atención a dicha diversidad? La diversidad cultural es una constante en la existencia de la humanidad, en tanto que han existido desde sus inicios diferentes grupos culturales, y en cuanto se entienda a la cultura, desde la visión antropológica, como forma de vida, es decir, “el estilo y forma globales de vivir de una colectividad” (Ariño:1997;26), así la diversidad cultural se expresa en contextos concretos llamados multiculturales y /o pluriculturales, términos que hacen alusión a esa existencia de grupos diversos culturalmente dentro de una misma sociedad, pero sin tocar la existencia de relación alguna entre ellos.

Así, sobre estas bases que aluden a la existencia de culturas diversas se percibe, hoy, el futuro, la globalización, y la modernización cuestionándonos ¿Cuál es la perspectiva legítima en torno a la diversidad, la que debemos adoptar y apoyar? ¿Es una? ¿Son muchas? ¿Es posible que las distintas

culturas coexistan en un mundo global, en un ambiente de reconocimiento, respeto y tolerancia?

De acuerdo con Arizpe (2001), existen básicamente 3 formas de ver a la diversidad cultural, ellas son: la asimilación, la segregación, y la interculturalidad. Y mientras la primera implica la integración de las minorías culturales a la cultura hegemónica, que es la cultura occidental, como respuesta; la segunda sugiere la separación de los diferentes grupos culturales, de modo que puedan vivir acorde a su cultura, sin establecer relación con los otros; finalmente, el modelo intercultural, plantea la existencia de una mediación entre ambos enfoques; es decir, centra la atención en establecer una relación con el otro, aunque sea diferente, pero respetando su cultura, siendo tolerante con el otro, aunque su forma de vida sea distinta a la propia.

Al respecto, el Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001 (UNESCO, 2001), señala que hay tres modos generales de tratar la diversidad:

“El primero es el relativismo que lleva a la universalidad de la cultura. (...) El relativismo implica que los patrones de una cultura no se pueden aplicar a otra y, así, cada característica se puede justificar e interpretar sólo dentro de una cultura determinada”.

En el otro extremo está el enfoque absolutista, cuya principal premisa es que, “en cualquier sociedad o país determinado, existe una cultura mayoritaria o dominante. Se supone que las minorías deben adoptar los patrones dominantes.(...) Propugna políticas de asimilación que exigen la incorporación plena de los “otros” a la mayoría, buscando una vía encaminada a la destrucción de la diversidad y la alteridad”.

“La perspectiva del pluralismo cultural se separa claramente tanto del relativismo como del absolutismo.(...) una vez que, supone la coexistencia activa y dinámica de grupos diversos y que incorpora condiciones en el sector

público que permiten el contacto creativo y la transformación”. (Arizpe, et al: 2001; 37-39)

Esta visión del pluralismo cultural presenta empatía con el enfoque intercultural, que, podría resultar la alternativa más viable para atender a la diversidad cultural, en los diferentes aspectos, siendo relevante entonces cuestionarnos cómo se entiende a la interculturalidad y qué implicaciones tiene.

La interculturalidad “nos remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. (...) Interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García C.: 2005; 15). Es decir, en este contexto se promueve establecer relaciones entre los diferentes grupos culturales, las cuales deberían llevarse a cabo a través del reconocimiento, el respeto, y la tolerancia hacia el otro.

Esta última resulta entonces una opción más justa que las otras, una alternativa viable para establecer una sociedad más equitativa y menos conflictiva: más si es así ¿por qué ha resultado tan difícil llevarla a la práctica?, la respuesta podría ser porque las políticas de los países, en torno a los ámbitos, social, económico, y educativo, responden principalmente a los intereses propios de quienes ejercen el poder, aceptando este modelo intercultural, siempre y cuando no ponga en cuestión las bases estructurales del sistema económico o de las estructuras democráticas tradicionales. Por lo que el problema, de acuerdo con García Canclini, “no es mantener campos sociales alternos, sino que los diferentes sean incluidos, lleguen a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se les condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural” (2005:53).

## **1.2 La diversidad cultural en el contexto nacional**

Más la diversidad cultural no sólo se hace presente en el contexto mundial, lo hace también en todo contexto particular, como sucede en México, cuya sociedad ha sido pluricultural desde sus inicios. Con la colonización comenzó

a gestarse la pérdida de valor de la cultura prehispánica y de las culturas de los diferentes grupos culturales, en tanto que se implantó una nueva cultura, la occidental, que trajeron consigo los españoles y que fue impuesta a los pueblos originarios.

Posteriormente con la fase de independencia de nuestro país, no se modificó la sobre valoración y legitimación de la cultura occidental, y la devaluación de las originarias, por el contrario, dicha cultura adquirió mayor peso en la conformación de lo que sería el México moderno y la cultura nacional.

Es importante considerar aquí, como lo señala Solís Domínguez, que “la historia demuestra el proceso por el cual las diferencias y sus contenidos culturales han llegado a concretizarse. Demuestra cómo la diversidad cultural se ha establecido mediante una estructura que jerarquiza y condiciona el acceso a servicios”.

(<http://redderedes.upn.mx/2areunion/danielsolis.htm>).

Sobre esto es posible preguntarnos de qué manera los hechos mencionados se vieron reflejados en la educación, misma que, posteriormente a la independencia y la revolución, se manifestó en una educación nacionalista, de cara a la conformación del Estado- Nación, el cual es concebido, de acuerdo con Villoro, como “una asociación de individuos que se unen libremente por contrato.(...) La expresión de la voluntad general es la ley que rige a todos sin distinciones. Ante la ley todos los individuos se uniforman. Nadie tiene derecho a ser diferente. El nuevo Estado establece la homogeneidad en una sociedad heterogénea.”(1998:25)

Este planteamiento de los sucesos históricos nos permite percatarnos de cómo, poco a poco se va plasmando en la educación como en los demás ámbitos (social, económico, político), a grupos portadores de una cultura diferente a la hegemónica, así como va dejando de lado a las culturas regionales y locales de los pueblos; en tanto que, al surgir el Estado – Nación, se pretende lograr la homogeneidad, a través de la promoción de una cultura nacional, que, como señala Bonfil Batalla “vuelve a ser una cultura impuesta,

que se plantea en lugar de las culturas reales de las que participan la gran mayoría de los mexicanos” (1993:32); para lo cual el Estado se vale de la educación . Pues como lo dice Luz Arredondo, esta se convierte en un aparato ideológico al servicio del Estado, cuyo fin es validar su poder hegemónico, y hacer compatible la identidad nacional con sus políticas (2005:171).

Habría entonces que preguntarnos qué consecuencias tiene esto en un proceso educativo, qué relación tiene con la pérdida de identidad, la falta de respeto y el reconocimiento del otro, con qué fines se pretende lograr una nación homogénea, así como por qué negar la diferencia y buscar un nacionalismo basado en la integración y asimilación de culturas diferentes a la hegemónica; y, en la búsqueda de respuestas a ello nos percatamos de que dicha educación nacionalista tiene, como fin implícito, reproducir la estructura social y mantener las relaciones de dominación de la cultura hegemónica sobre las otras culturas.

Posteriormente, los procesos políticos, sociales y económicos que vive el país, a finales del siglo XX e inicios del XXI, están vinculados con lo que ocurre en el contexto mundial, particularmente a la globalización, configurándose sucesos históricos importantes que han hecho que surja un mayor interés por atender la diversidad cultural en México; como lo ha sido el surgimiento del movimiento zapatista, formado por población indígena en busca del reconocimiento a sus derechos y su autonomía, obligando al Estado a modificar algunas políticas y a generar otras para dar atención a esta diversidad cultural.

De lo anterior deriva el hecho de que en nuestra Constitución Política, en su artículo 2º, se reconoce que:

*La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.*

Es pues, a partir de este reconocimiento que se marcan derechos y acciones en pro de que los pueblos indígenas puedan conservar su cultura, al respecto en el Diario Oficial (22 de enero de 2001:58, primera sección), se expresa que “nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado – Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano.”

Sin embargo, habría que ver que estos planteamientos, si bien reconocen que nuestro país es pluricultural, basan esa diversidad sólo en los pueblos indígenas, considerados como minorías, y sólo reconociendo su cultura como base de nuestra identidad como mexicanos, sin que esto se refleje en la cultura nacional o en la cultura que se enseña en el sistema de educación pública, pues, si bien es cierto que se reconoce también el derecho de los pueblos indígenas a una educación que reconozca su cultura y lengua, estas se abordan como algo aparte, y limitando la interpretación a un territorio, dejando fuera a aquellos indígenas que, portando su cultura y lengua, salen de sus comunidades, para integrarse a la sociedad “occidental”, las más de las veces en busca de mejores oportunidades.

De aquí que, este reconocimiento a los derechos individuales y colectivos, puede abordarse desde el campo de la ciudadanía, el cual va de la mano con la interculturalidad, ya que, como señala la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH):

*El umbral de ciudadanía se conquista no sólo obteniendo respeto a las diferencias sino contando con los mínimos competitivos en relación con cada uno de los recursos capacitantes para participar en la sociedad: trabajo, salud, poder de compra, y los otros derechos socioeconómicos junto con la canasta educativa, informativa, de conocimientos, o sea las capacidades que pueden ser usadas para conseguir mejor trabajo y mayores ingresos (Cepal – IIDH: 1997; 43-44, en, García C.: 2005; 82).*

Por ello, en mi opinión, dicho reconocimiento de la diversidad se ha visto limitado y se ha quedado en el discurso, en tanto que no se han propiciado las

condiciones necesarias para la formación de una sociedad realmente intercultural, donde pueda haber reconocimiento y valoración igualitaria de unos a otros, que permita la convivencia y no sólo el reconocimiento de los pueblos indígenas, sino una valoración real de su cultura, así como libertad de conservarla, sin que se convierta en una limitante para tener acceso a sus derechos, pues, aún no es palpable el respeto tanto a sus derechos individuales como a los derechos colectivos en nuestra sociedad, lo que habrá de lograrse si realmente se quiere alcanzar la interculturalidad.

### **1.3 Diversidad cultural y educación**

Uno de los instrumentos para alcanzar los fines de cualquier Estado o Nación es la educación, en tanto que a través de ella se forma el tipo de individuo – ciudadano - que se requiere, acorde a las circunstancias de la sociedad, una vez que las políticas que se generan en torno a la economía y a lo social tocan también al sistema educativo.

En este sentido, al plantearse a nivel mundial la necesidad de reconocimiento a la diversidad cultural y de generar políticas que atiendan dicha demanda, esta necesidad se traslapa también a la educación, en donde, también se plantean modelos distintos de comprensión, como lo señalan García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, quienes hacen alusión a 6 modelos de educación multicultural:

1.- *Educación para la igualdad y asimilación cultural.* Pretende igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes, ante el manifiesto fracaso de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, en rechazo a la hipótesis del déficit genético y cultural como responsable de dicho fracaso. Se trata, entonces de diseñar sistemas de compensación educativa de acceso, del diferente a la competencia requerida por la cultura dominante. El diseño de los programas para este modelo educativo se sustenta en la teoría del capital (inversión-educación-destrezas –conocimiento-empleo-ingresos-desarrollo de la sociedad).

2.- *Modelo basado en el supuesto de las diferencias culturales.* Apuesta por una educación acerca de la diferencia cultural y no por una educación para los culturalmente diferentes; aquí la multiculturalidad es tratada como un contenido, mediante el cual se pretende que los alumnos comprendan la pluralidad, valoren las diferencias entre culturas y todos, por igual, se enriquezcan culturalmente. A la vez, para lograrlo, demanda de la escuela modificar sus currícula, al hacerlo no solo ha de lograr preparar a todos los estudiantes para vivir armoniosamente en una sociedad multiétnica, sino también ha de pugnar por la comprensión de las diferencias y el reconocimiento de las similitudes culturales.

3.- *Modelo de preservación y expansión del pluralismo cultural.* Surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación, asimilación o fusión cultural, sostiene que se ha de mantener la diversidad, y el pluralismo cultural a través de la escuela; rechaza la asimilación y el separatismo, o sea, el etnocentrismo, que tiende a juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia.

4.- *Modelo de Educación Bicultural o de competencia en dos culturas.* Conformar una respuesta a la idea de asimilación; argumenta que los grupos minoritarios pugnan por el mantenimiento y preservación de la cultura nativa, y la adquisición de la cultura dominante como segunda cultura; argumenta que esta educación lleva a la participación de los jóvenes de los grupos, mayoritarios y minoritarios, en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, sin que estos últimos pierdan su identidad cultural o su lengua.

5.- *Modelo (multicultural y de) reconstrucción social: transformador.*

Se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

## 6.- *La educación antirracista.*

Según los autores citados, el liberalismo enfatiza la libertad de pensamiento y acción de cada individuo y promueve una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación; frente a esta, la educación antirracista, pugna (no por el entendimiento) sino por la transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales". (García Castaño, et al: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie> )

Como puede ser apreciado, estos modelos hacen alusión a la diversidad cultural y al cómo ha de ser atendida educativamente, teniendo en común el interés por reconocer el pluralismo cultural, aunque ninguno plantea claramente una educación intercultural, perspectiva que va más allá de la educación liberal, bicultural y bilingüe, además de no reducir su atención a las culturas minoritarias o a las culturas étnicas, sino que propone que esto ha de llevarse a toda la población escolar, puesto que todos requerimos de aprender a convivir con el "otro" en una sociedad pluricultural. Lo que resulta relevante en tanto que, como señala García Canclini, "la revaloración de las culturas locales no basta para encarar los nuevos desafíos de la globalización" (2005:134).

Y por cuanto la educación intercultural va más allá, habría que comenzar por el reconocimiento real de las culturas diferentes a la occidental o hegemónica, lo que implicaría también, en la cuestión educativa, el reconocimiento e integración de esa cultura en el currículo escolar, así como en las prácticas curriculares de manera explícita y conciente, es decir, no educar sólo en función de la cultura "nacional", sino también de la cultura regional, local y propia de cada sujeto.

Y como lo expresara Bonfil Batalla (1993:36):

*la alternativa resulta obvia. ¿Por qué no modificar los términos y concebir a la cultura nacional, no como una cultura uniforme, sino como el espacio de fértil coexistencia de las diversas culturas que heredamos? ¿Por qué no postular que nuestra identidad nacional – la de mexicanos -, no descansa en que todos*

*hacemos, pensamos y sentimos lo mismo, sino en nuestra capacidad reciproca para aceptar la diversidad cultural y hacer de ella un recurso para todos en vez del obstáculo que resulta ser para los menos?*

De lo anterior se desprende que, para promover la interculturalidad en el sistema educativo, debe haber un reconocimiento en el currículo escolar no sólo de la cultura “nacional” sino también de las otras culturas, en tanto todas tienen un mismo valor y no debiera haber opresión de unas sobre otras. Condición para que pueda existir una educación intercultural, pues ésta, según Speiser (1996:110) se puede entender como aquella que:

*parte de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abre camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes culturales en la sociedad civil y nacional. (...) No es solamente un proceso que experimentan los niños indígenas ya que no sería más que un proceso de asimilación unilateral; debe ser un proceso que pasen todos los niños en su educación escolar partiendo de sus diferentes ángulos de realidad vivida para de esta manera llegar a un acercamiento de todos a todos, una comprensión mutua en el marco de una sociedad que aprende a respetar las diferencias en la unidad, y que es a su vez meta y condición para este tipo de educación.*

Es entonces fundamental, modificar elementos educativos que son básicos para lograr una educación intercultural, como lo es el currículo, en tanto que éste es, según Stenhouse, “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (2002:29). Es decir, en su opinión, el currículo expresa ideas y propósitos que se quiere alcanzar mediante el proceso educativo, sin embargo, no se queda a nivel de intención, sino que implica también la parte práctica, una determinada concepción de lo que es enseñar y aprender, así como de lo que el individuo debe ser, debe conocer y debe saber hacer; es decir marca el tipo de educación que se pretende lograr.

En este proceso –curricular- es que los docentes han de ser críticos de su realidad y capaces de incorporar también en las prácticas curriculares, de manera consciente, la cultura local, la cultura propia de los alumnos, así como el contexto socio cultural en que está inmersa la escuela, y no sólo la cultura nacional; no olvidando que un propósito de la interculturalidad es lograr un enriquecimiento recíproco entre los sujetos.

Podemos decir, entonces, que el proceso para llegar a lograr una sociedad intercultural apenas inicia, aún hay un largo camino por recorrer, pero no es algo inalcanzable, más bien es un cambio necesario para poder enfrentar los sucesos sociales, políticos y económicos actuales, consecuencia de la globalización y el neoliberalismo.

Al respecto García Canclini propone que “se trata de colocarse en las intersecciones, en los lugares donde los sujetos pueden hablar y actuar, transformarse y ser transformados. Convertir los condicionamientos en oportunidades para ejercer la ciudadanía” (2005:166).

De todo lo anterior se desprende que nuestro país comparte este reconocimiento de la necesidad de transformar la educación en pro del reconocimiento y atención a la diversidad cultural. Al respecto en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, se expresa que:

*hacer frente a los efectos de la globalización, el reconocimiento de nuestra diversidad cultural y el fomento de nuevas formas de organización que fortalezcan la cohesión social, demanda que la educación contribuya a la afirmación de nuestra identidad, propiciando la construcción de una ética pública fundamentada en la práctica individual y colectiva de los valores propios de la convivencia democrática.*

Sin embargo, entre el decir y el hacer aún existe una brecha enorme, donde si bien se reconoce la necesidad de desarrollar valores para el reconocimiento de la diversidad y la convivencia entre los que son diferentes, dichos planteamientos no se concretan aún en las prácticas educativas y sociales de

nuestro país, donde al igual que en el resto del mundo, “la diversidad cultural y el reconocimiento de las minorías comienzan a ser vistos como requisitos para que la globalización sea menos injusta y más incluyente”(García C.: 2005;203).

Por tanto, aún queda mucho por hacer, desde los distintos ámbitos (económico, político, social y cultural), lo que se haga en el campo educativo con miras al logro de la interculturalidad será apenas un paso más en este largo proceso de transformación y enfrentamiento a la globalización<sup>1</sup>, donde cada uno de nosotros, desde nuestro campo de acción, habremos de contribuir a que la interculturalidad no se reduzca a sólo tolerar la diferencia para seguir conviviendo, sino que realmente se logre establecer el diálogo y la valoración mutua.

Dentro de las prácticas educativas, existen elementos que habrían de modificarse, como el currículo, las actitudes de docentes y alumnos hacia las diferencias socioculturales, y las mismas prácticas curriculares; de dichos elementos, la transformación de algunos será a largo plazo, por ejemplo, del currículo, pues sería necesario incluir contenidos vinculados a la cultura local de cada escuela, lo que implica la participación de los docentes en la construcción del currículo, lo que aún no se logra.

Sin embargo existen aspectos más factibles de transformar a corto plazo, como las prácticas curriculares, donde el docente si tiene la posibilidad de transformar su práctica, de enfocarla hacia la atención a la diversidad cultural, a la par de propiciar el desarrollo de las competencias de sus alumnos, para ello, un elemento importante sería que, a través del proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes retomarán no sólo los contenidos establecidos por el currículo oficial, sino también la cultura local en la que están inmersos los niños, pues de esa forma lo que aprendan les resultará más significativo en tanto puedan ligarlo con su vida cotidiana. Con lo que, además de

---

<sup>1</sup> Al respecto E. Ander – Egg señala que un nuevo estilo de vida es un cambio con implicaciones tan globales, que no se trata de una transformación estructural únicamente sino, ante todo, de un cambio cultural. Tenemos el reto de crear un nuevo modo de ser persona. (2003:121).

aprendizajes significativos, sería posible propiciar el intercambio de experiencias, así como la valoración de la cultura propia y del otro.

Al respecto de este último punto se hablará en el siguiente capítulo, haciendo referencia, principalmente, al trabajo educativo del nivel preescolar.

## **2. CURRÍCULO OFICIAL Y CULTURA LOCAL EN EL JARDÍN DE NIÑOS; UNA VISIÓN INTERCULTURAL**

*“La inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura, serán la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural”. (PEP: 2004; 38)*

Como se mencionó en el capítulo anterior, tanto a nivel mundial como nacional existe un discurso y preocupación por dar atención a la diversidad cultural en los distintos ámbitos, entre ellos el educativo, donde se presenta la interculturalidad como una alternativa para responder a la necesidad de dar atención a la diversidad. Desde esta perspectiva el cambio en la educación implica modificar el tipo de currículo que tiende a la homogeneidad, y que se lleva a cabo en las escuelas del sector público, tanto en su contenido como en su práctica, lo que conlleva además, a revisar y modificar las prácticas educativas, el proceso de enseñanza – aprendizaje y la misma cultura docente.

En este apartado se esboza en primer lugar el cómo se entiende la educación intercultural y qué implica, así como su relación con el currículo; y, a partir de ello, se habla de la articulación que se da en las prácticas educativas de la cultura “oficial” (implícita en el currículo) y la cultura local, así como de los elementos que esto puede aportar para el logro de una educación intercultural; finalmente se ejemplifica lo mencionado a través de una experiencia observada en un jardín de niños.

### **2.1 El currículo nacional de corte homogeneizador**

En México, a partir de la colonización, se gesta la pérdida del valor de la cultura prehispánica y de las culturas de los diferentes grupos étnicos, en tanto que se impuso una nueva cultura, la occidental, que trajeron consigo los españoles. Posteriormente, aún cuando se dio el proceso de independencia de los pueblos mesoamericanos u originarios, en nuestro país, esta sobre valoración y legitimación de la cultura occidental no se modificó, por el

contrario, dicha cultura tuvo el mayor peso en la conformación de la que sería la cultura nacional.

Para lograr implantar la cultura nacional en la población, el Estado se ha valido de la educación, la cual, al igual que el currículo nacionalista, tienen como fin implícito reproducir la estructura social y mantener las relaciones de dominación de la cultura hegemónica sobre las otras culturas.

En la actualidad se viene hablando mucho de la diversidad cultural y de la necesidad de modificar la educación, de transformarla en dirección a una educación intercultural que permita dar atención a la diversidad cultural, más para que empiece a gestarse esa transformación habría que comenzar por el reconocimiento real de las culturas diferentes a la occidental o hegemónica, lo que implicaría también, en lo que respecta a la cuestión educativa, el reconocimiento e integración de esa cultura en el currículo escolar, lo mismo que en las prácticas educativas, de manera explícita y conciente, es decir, dejar de educar sólo en función de la cultura “nacional”, e incluir también la cultura regional, local y propia de cada sujeto.

Para ello también habría de existir coherencia entre el currículo escolar y las prácticas educativas, en torno a cómo se aborda la cultura en la escuela, una vez que los niños llevan consigo su cultura a la escuela y, con ella, tradiciones y celebraciones que resultan trascendentes para ellos y para su comunidad, en la cual está inmersa la escuela como institución, no puede dejar fuera esos sucesos que influyen en la vida de los niños y en la formación de su identidad personal.

Pero cómo lograr esto, de qué elementos podría valerse el docente para trabajar en el aula la diversidad cultural y su concreción en el proceso de enseñanza – aprendizaje, basado en el enfoque intercultural, de modo que resulte significativo para los alumnos, y qué elementos de la propia práctica educativa habría que modificar.

## 2.2 El currículo nacional de corte intercultural

En respuesta a la preocupación por lograr una educación que reconozca y respete la diversidad cultural, se ha puesto interés en el enfoque intercultural como una alternativa, pero ¿en qué consiste dicho enfoque y qué implicaciones educativas tiene? ¿Cómo aborda las diferencias culturales? ¿Qué currículo requiere? y ¿Qué elementos es necesario modificar para lograrlo?

En nuestro país dicho enfoque comienza a plantearse en relación con la educación de los pueblos indígenas, y, en tanto que su diferencia cultural con respecto al resto de la población es marcada, principalmente por su lengua, se requiere – se ha dicho - de una educación bilingüe que les permita aprender a leer y escribir en su lengua, a la par que aprender la lengua oficial, de manera tal que se respetaran y conservaran su lengua y cultura.

Esto sin embargo, en la práctica educativa en las comunidades indígenas no resulta ser así, en tanto que, si se entiende a la interculturalidad como “la construcción mancomunada de nuevos significados; la construcción de conocimientos que se generan al articular dos mundos de vida (...). Donde se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a las tradiciones propias” (Godenzzi: 1996; 17). Dicha perspectiva no es, entonces, sinónimo de asimilación ó de integración, o sea lo que hasta ahora se ha pretendido lograr con los pueblos indígenas.

Más también habría que ver, aún cuando se les brinde una educación en su lengua, si en el currículo oficial de dicha educación se ve reflejada realmente su cultura, y si en el proceso de enseñanza – aprendizaje se toman en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, contenidos que forman parte de su cultura. Es, entonces, importante definir qué es educación intercultural. En palabras de Speiser (1996:110), ésta:

*parte de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abre camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes*

*culturales en la sociedad civil y nacional. (...) No es solamente un proceso que experimentan los niños indígenas ya que no sería más que un proceso de asimilación unilateral; debe ser un proceso que pasen todos los niños en su educación escolar partiendo de sus diferentes ángulos de realidad vivida para de esta manera llegar a un acercamiento de todos a todos, una comprensión mutua en el marco de una sociedad que aprende a respetar las diferencias en la unidad, y que es a su vez meta y condición para este tipo de educación.*

Es decir, una educación con enfoque intercultural va más allá de conservar las lenguas y tradiciones de las culturas indígenas y ha de extenderse como proyecto a todo el sistema educativo regular, en los diferentes niveles.

Lo anterior implica, entonces, hacer cambios importantes a la educación, donde hasta ahora ha predominado un modelo tradicionalista, es decir, aquel donde el docente es quién decide qué se ha de aprender y cómo enseñarlo, a partir de un currículo oficial, donde el alumno es sólo receptor de dicha información; pues, aunque actualmente se habla de una educación basada en la teoría constructivista, es decir aquella en donde el docente guía al alumno en la construcción de su aprendizaje, a través de la interacción con el medio que le rodea y con los otros, la práctica educativa todavía dista de esto, lo que plantea la necesidad de cuestionar qué hay que modificar para lograr una educación intercultural, que además corresponda realmente al enfoque constructivista.

Un aspecto importante por modificar en el sistema educativo sería el currículo, en tanto que éste es, según Stenhouse, “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1984: 29). Es decir, aquel aspecto que expresa ideas y propósitos que se quiere alcanzar mediante el proceso educativo.

A lo anterior habría que agregar que el cambio de este aspecto no se ha de quedar a nivel de intención teórica, sino que conlleva también a la parte práctica; en tanto implica una determinada concepción de lo que es enseñar y

aprender, así como de lo que el individuo ha de ser, ha de conocer y ha de saber hacer; es decir, marca el tipo de educación que se pretende lograr.

A partir de lo dicho, resulta fundamental que en la búsqueda de una educación intercultural, se cuente con un currículo intercultural, en el que no sólo esté presente la cultura nacional, o se toquen las culturas como mero folklore, como ocurre con los currículos predominantes, pues, como lo expresa Giovanna Campani (1996:115):

*Es necesaria una profunda reflexión sobre los modelos curriculares actualmente en uso, y más generalmente sobre las relaciones entre el sistema educativo y el Estado – nación (...). Afrontar la construcción de los currículos interculturales implica pues la asunción de un compromiso de crítica y de radicalidad para reconsiderar libre de prejuicios el modelo formativo actualmente existente.*

Y, puesto que el currículo no es sólo un proyecto sino también la forma como se lleva a cabo, crear un currículo intercultural implica además un cambio en el proceso educativo.

Es, entonces, de igual importancia que los docentes sean más críticos de su realidad y estén concientes del contexto socio cultural en que está inmersa la escuela y del cómo se integra la cultura local y regional en su práctica curricular; estén concientes de que no sólo han de abordar la cultura nacional, sino que, en su trabajo cotidiano, han de retomar elementos importantes de la cultura local, en la que los niños están inmersos y que forma parte de su identidad.

### **2.3 Las prácticas educativas en el proyecto de educación intercultural**

La diversidad cultural se encuentra plasmada no sólo en la lengua, el traje que se viste, las costumbres y tradiciones de un grupo social o cultural, también lo está en las distintas formas de percibir y concebir el mundo o la realidad en que se está inmerso, lo cual, por igual, forma parte de la cultura, y que cada sujeto lleva consigo, pues constituye parte de su propia identidad. Por tanto,

se entiende que, cuando los individuos ingresan a la escuela no dejan fuera de ésta su cultura, sino que la llevan consigo, gestándose al interior de la institución escolar una relación entre el currículo oficial y la cultura de la comunidad en que está inmersa, es decir, la coexistencia de dos o más culturas: la nacional, la regional, la de la comunidad, o local, y la del propio individuo, que puede o no ser la misma que la local.

La relación mencionada puede permitir al maestro dar atención a la diversidad cultural y la interculturalidad en el jardín de niños, en tanto puede dar pie a la vinculación de los contenidos escolares con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos que forman parte de su cultura, así como propiciar interrelaciones e intercambios de vivencias, conocimientos y puntos de vista, basados en el respeto y reconocimiento del otro.

Lo anterior conlleva a que se haga necesario que los docentes tomen conciencia de los momentos en los que están trabajando con elementos de esa cultura local y la forma como pueden ser mejor aprovechados para favorecer, a través de ellos, una relación intercultural, ya que un propósito de la interculturalidad es lograr un enriquecimiento recíproco entre los sujetos. Sobre esta base, la participación de la escuela en las festividades de la comunidad ha de hacerse de forma conciente y con claridad de lo que se quiere lograr con dicha participación.

El vínculo entre el currículo y la cultura local que permea el proceso de enseñanza – aprendizaje, también puede aprovecharse para propiciar que este se vuelva más significativo, si se trabaja con un enfoque realmente constructivista, lo cual supone:

*reconocer la importancia de la cultura experiencial de cada alumno y, en consecuencia el reconocimiento y la revaloración de la cultura de origen o familiar. Así mismo resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar (...). Es necesario partir de la cultura*

*experiencial del alumno y convertir el aula en un espacio de conocimiento compartido (Besalú; 1998: 164-165)*

Lograr una práctica educativa intercultural es un reto, no inalcanzable, aún cuando existan todavía elementos que limitan este tipo de práctica en la escuela, como puede ser el currículo formal, eje de la educación, y que determina los objetivos y contenidos que se pretende lograr en un determinado nivel educativo, existen a su vez elementos que forman parte del trabajo cotidiano, que quizá no han sido lo suficiente y/o concientemente explotados, a partir de los cuales se puede trabajar la atención educativa a la diversidad cultural.

Por ejemplo, las experiencias y conocimientos que los niños adquieren fuera de la escuela, como resultado de la interacción con el contexto socio cultural en que está inmerso y que llevan consigo al aula, pueden ser rescatados y compartidos en el proceso de aprendizaje, para que se logre “comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales”, así como “ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás” (Besalú; 1998: 165).

#### **2.4 Las prácticas educativas en el proyecto educativo intercultural y cultura docente**

Otro elemento básico factible de modificarse en pro de una educación intercultural es la percepción y disposición del propio docente hacia la diversidad cultural y hacia este tipo de educación, pues, si bien es posible que no cuente con la formación y orientación suficiente para llevar a cabo el tipo de práctica educativa que ésta requiere, le es necesario tener una actitud de apertura hacia la diversidad cultural, y una actitud de reconocimiento, respeto y tolerancia, ya que sólo de esa forma podrá educar para y bajo esos valores. También es indispensable su disposición al cambio, puesto que, puede ser difícil para el docente modificar su cultura y práctica educativa después de haberla llevado a cabo por años de una misma forma.

Se entiende por cultura docente – según Pérez Gómez- al conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que los docentes consideran valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (1998: 162). Si esto es así, entonces, dicha cultura no podrá transformarse totalmente a corto plazo, en tanto se ha formado y conservado por un largo período de tiempo, dado que está determinada también por la cultura institucional del sistema educativo, y las características y funcionamiento de éste. Sin embargo, puede ser posible comenzar a cambiar algunos elementos que se encuentran al alcance de los docentes, tales como, por ejemplo, la forma en que lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje con sus alumnos.

Al respecto, como lo expresa el mismo Pérez Gómez “la cultura docente se convierte en un factor importante para cualquier proyecto de innovación, pues el cambio y la mejora de la práctica no requiere sólo de comprensión intelectual de los agentes implicados, sino de su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada” (1998: 163).

Lo cual requiere que el docente se vuelva más crítico y creativo en torno a su labor educativa, una vez que la cultura docente es y ha de encaminarse a “un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Pérez G.; 1998: 198).

De aquí que en esta búsqueda y camino hacia una educación intercultural, el docente ha de jugar un papel fundamental, al ser él quien lleva a la práctica el currículo, dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje, y decide el tipo de interacciones y relaciones interpersonales que se han de dar al interior del aula entre los alumnos, entre él mismo y sus alumnos e, incluso, entre la escuela y la comunidad en que aquella se encuentra inmersa.

En todo ello un factor que puede propiciar la atención a la diversidad cultural en la escuela, particularmente en el nivel preescolar, lo constituye la vinculación entre los contenidos escolares y la cultura de los niños, proceso de enseñanza – aprendizaje, que al permitir retomar experiencias y conocimientos previos de los niños, y relacionarlos con los nuevos aprendizajes, resulta más significativo, así como retomar en el aula la diversidad de pensamientos, las distintas formas de ver y entender el mundo, por el docente.

Del mismo modo el docente, a partir de lo anterior, puede propiciar interrelaciones que den pie al intercambio de ideas, experiencias y conocimientos, entre los alumnos y entre él y los alumnos, que favorezcan relaciones de respeto, tolerancia y reconocimiento a distintas percepciones de la realidad, algo básico para cimentar relaciones interculturales.

Más dicho cambio en la cultura docente sólo puede comenzar con la toma de conciencia y la reflexión en torno a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como del tipo de relaciones que propicia y puede propiciar al interior del aula, proceso en el que el docente ha de asumir una actitud creativa, entendida ésta como la forma de predisponerse para desempeñarse en la vida, actuar en lo cotidiano, y afrontar lo habitual de una manera distinta (Pérez, E.; 1998: 101).

## **2.5 Las prácticas educativas interculturales en el nivel preescolar**

Una experiencia que ejemplifica parte de lo anteriormente expuesto, de cómo se integra en la práctica educativa la cultura local y nacional u “oficial”, esta última inserta en el currículo, pueden ser las prácticas educativas que tienen lugar en el jardín de niños “Eulalia Guzmán”, ubicado en el Municipio de Ixcateopan de Cuauhtémoc, Guerrero.

Donde, no sólo se llevan a cabo festejos propios de la cultura occidental, que tienen lugar en la mayoría de los jardines de niños oficiales o quizá en todos, como lo son el día de reyes, día de la primavera, día de las madres, entre otros, sino que además se realizan otros proyectos educativos, a partir de

fiestas que ya forman parte de la tradición del pueblo, como son: el carnaval, el desfile del 20 de noviembre y la celebración de Cuauhtémoc; festejos en los que participan todas las escuelas del municipio y en general la gente del pueblo.

La fiesta de Cuauhtémoc, es quizá la fiesta más grande, donde no sólo participa el pueblo, incluidas las escuelas, sino también gente de otros estados e incluso del extranjero, evento en que todos se reúnen en torno a una misma celebración.

Lo anterior se debe a que en este pueblo, cabecera del Municipio de Ixcateopan, se encuentran los restos de Cuauhtémoc, que según el señor Jairo Rodríguez, encargado del museo<sup>2</sup>, fueron encontrados en septiembre de 1949, fecha a partir de la que se comenzó a realizar el “homenaje” a dicho personaje.

Resulta relevante señalar lo anterior, dada la importancia que tiene este personaje como parte de la historia de nuestros antepasados y nuestro origen como mexicanos, cuyo homenaje se extiende más allá de las autoridades civiles y políticas del pueblo, a las escuelas, entre ellas el jardín de niños, que es el lugar que nos interesa particularmente.

Dentro del jardín de niños, anteriormente mencionado, esta celebración, puede verse como parte de su patrimonio cultural, por cuanto, como lo dice Bonfil Batalla (1993: 21):

*Cuando hablamos del patrimonio cultural de un pueblo, a lo que nos estamos refiriendo es precisamente, a ese acervo de elementos culturales -tangibles unos, intangibles los otros – que una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para enfrentar sus problemas (...); para formular e intentar realizar sus aspiraciones y sus proyectos; para imaginar, gozar y expresarse. Ningún acto humano (recordando siempre que el hombre es un ser en sociedad) puede imaginarse ni realizarse más que a partir de un acervo cultural previo.*

---

<sup>2</sup> Esta información fue obtenida mediante una entrevista realizada al encargado del museo donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc.

Los restos de Cuauhtémoc, son considerados, dentro del jardín de niños, como un valor cultural de la comunidad, sin embargo, ese valor se da en sentido histórico<sup>3</sup>, se ve a Cuauhtémoc como un personaje de nuestra historia, como parte de nuestros antepasados y es en ese sentido que se le da importancia y se da a conocer su biografía a los niños, a fin de que tengan idea de quién era Cuauhtémoc y de su valentía para defender a su pueblo, sin darle un sentido de permanencia a la cultura mexicana, ya que se deja de lado que aún existen grupos culturales, descendientes de los grupos mesoamericanos que aún mantienen parte de dicha cultura.

Lo anterior se debe quizá, por un lado, a que los docentes no tienen esa comprensión y conciencia de la cultura como algo vivo, cambiante y no estático o muerto, pues, como lo expresa Bonfil Batalla (1993: 21):

*el patrimonio cultural no estaría restringido a los rastros materiales del pasado (...) sino que abarcaría también costumbres, conocimientos, sistemas de significados, habilidades y formas de expresión simbólica que corresponden a esferas diferentes de la cultura y que pocas veces son reconocidas explícitamente como parte del patrimonio cultural que demanda atención y protección.*

Por otro lado, dicho proceso es quizá también resultado de la poca importancia que los docentes dan a la cultura como parte de las prácticas educativas, donde, dejan de lado los presupuestos humanistas de promover mediante la vivencia cultural, la reflexión y experimentación, el desarrollo autónomo de los individuos y la utilización crítica del conocimiento (Pérez. G.; 1998: 135).

Ya que, a pesar de las reformas y los nuevos discursos educativos, las prácticas que tienen lugar en la escuela siguen conservando elementos del modelo tradicional, tendiente a la homogeneización, donde el docente sólo se encarga de aplicar lo que marca el currículo nacional, aunque si bien, como lo

---

<sup>3</sup> Esta inferencia se da como resultado de la interpretación y análisis de las entrevistas realizadas a las docentes del jardín de niños. Donde una de las preguntas fue: ¿De qué manera influye la fiesta de Cuauhtémoc en la formación de los niños? Coincidiendo sus respuestas en que esta celebración permite que los niños sepan quien fue Cuauhtémoc y lo valoren.

señala Stenhouse, este no se lleva a cabo tal cual, en tanto que, “su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que se tiene que trabajar constituyen una hipótesis” (1987: 106).

Por lo demás, si bien el docente da un cierto significado al currículo, por lo general lo entiende de una forma personal y así lo lleva a la práctica, a la vez que incorpora elementos que pueden no estar en dicho currículo, sin estar conciente de ello, o sin darle un significado más amplio, es decir, incorporar elementos del patrimonio cultural, como lo es la celebración de Cuauhtémoc, evento relevante para la comunidad, que tiene lugar año con año, en el que dejan de lado todos los posibles significados que dicho evento tiene o puede tener, como parte de una cultura, y hecho educativo, y que habrían de ser abordados en la escuela.

Lo que, como ya se mencionó, se debe no sólo a la falta de conciencia del docente, sino también a su formación y al sistema educativo en que está inmerso, un sistema que a lo largo de su historia ha tenido fines establecidos, que la escuela ha de ayudarle a conseguir, como lo es la reproducción de la estructura social, para lo cual se establece un currículo, que, como expresa Stenhouse, tiene como propósito “proporcionar un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje” (1987:104), en el que si bien existe la posibilidad de adaptarlo a las circunstancias de la escuela, también existen límites, como lo es un marco que define hasta donde puede llegar el docente.

No obstante, lo anterior no ha de limitar el desarrollo de la capacidad crítica del docente, al punto de ser sólo un ejecutor del currículo, sino posibilita su reflexión sobre su realidad y sobre la pertinencia de lo que se le plantea que debe enseñar, e incorporar, de manera conciente e intencional, elementos que considere trascendentes para la formación de sus alumnos, como podría ser el recuperar el contexto socio – cultural de éstos, de tal modo que, el que los

alumnos no tengan el “capital cultural”<sup>4</sup> que requiere la escuela, no implique que su acceso al aprendizaje se limite.

Esta percepción sobre lo poco reflexivos o críticos que llegan a ser muchos docentes en torno a su propia práctica, no se remite sólo a docentes con muchos años de servicio, sino incluso a docentes con pocos años de trabajo<sup>5</sup>, cuya formación, a pesar de los discursos, y modificaciones curriculares que responden a la modernización, o a los nuevos requerimientos de la sociedad, sigue respondiendo a los intereses del Estado neoliberal, implícitos en el currículo.

Es necesario entonces, como lo expresa Kemmis (1993:79), que la teoría curricular no sea sólo teórica o práctica, sino crítica, la cual:

*pone sobre el tapete tanto la cuestión general de la teoría tradicional de la educación (la relación entre la educación y la sociedad), como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización y el currículo actuales activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros). La teoría crítica del currículo (...) ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación (...) pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado.*

Este planteamiento quizá resulte un tanto utópico, dadas las relaciones de poder existentes entre la sociedad y el sistema educativo, mismas que dificultan la transformación, sin embargo, su trascendencia radica en afirmar la necesidad de que los docentes sean formados no sólo para llevar a la práctica

---

<sup>4</sup> Bourdieu entiende al capital cultural como “un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que ayuda a definir actitudes” (Bourdieu, en De Leonardo P.: 1986; 104).

<sup>5</sup> Al analizar las entrevistas realizadas a las tres docentes del jardín de niños, dos de ellas con más de 15 años de experiencia y, una egresada apenas el ciclo escolar anterior, se encuentran coincidencias en cuanto a la forma de llevar a cabo su labor docente y las finalidades de participar en la celebración de Cuauhtémoc, reflejando esta percepción limitada de la trascendencia que pueden tener para la formación de los niños actividades como esta, que pueden ir más allá de hacerlo por tradición, retomando los significados que puede tener como un evento cultural.

lo que marca un programa, sino que sean capaces de reflexionar entorno a él y al tipo de educación que persigue.

No obstante ello, es recomendable que en las prácticas curriculares no estén presentes sólo los elementos del currículo oficial, también lo han de estar los de la cultura regional y local en que están inmersas las escuelas, explícita o implícitamente, por cuanto es trascendente la finalidad con que los docentes retomen esa cultura en sus prácticas curriculares, lo que puede contribuir a que el proceso de enseñanza – aprendizaje ya no esté dentro del modelo tradicional, sino dentro de una educación que responda a los nuevos planteamientos del sistema educativo, que comienza a proponer una educación intercultural.

Lo anterior remite a considerar la necesidad de lograr una educación intercultural, no sólo en la educación que se brinda a la población indígena, sino que también se implemente en todos los niveles y modalidades educativas y la población en general, pues, al ser México una sociedad pluricultural, se hace necesario que todos aprendamos a relacionarnos con el otro en una ambiente de respeto, tolerancia y valor hacia lo propio y lo diferente.

Más para lograr dicha educación, también es necesario modificar muchos de sus aspectos, lo que será menos difícil si se retoman elementos de las prácticas educativas, que no son totalmente aprovechadas, ni dirigidas a la necesidad de crear una sociedad intercultural, y que pueden permitir que las escuelas oficiales, no indígenas, brinden atención educativa a la diversidad cultural y a la diferencia.

Es decir, se trataría de dar otro sentido a las prácticas educativas, como la que tiene lugar en el jardín de niños “Eulalia Guzmán”, donde la celebración de Cuauhtémoc se torna en un proyecto educativo, aún cuando no está dentro de los contenidos del Programa de Educación Preescolar. Y si bien, es un evento en el que participan las escuelas de la comunidad, la población en general e incluso grupos externos, todos se unen para rendir homenaje a este

personaje, donde, cada uno lo hace de forma distinta, de acuerdo al significado que tiene para ellos<sup>6</sup>, es decir, desde su propia perspectiva, constituyéndose con ello un evento donde se plasma de manera clara la diversidad cultural.

Es este, entonces, un evento que puede re significarse en este jardín de niños, no sólo para conservar la tradición de hacer año con año el homenaje, sino como parte de la cultura de la comunidad y que tiene un particular significado para los niños, que al vincularse con ciertos contenidos escolares puede propiciar que éstos cobren un sentido y significado diferentes para ellos, en la medida que pueden vincularlos con su vida cotidiana, y su cultura.

Es obvio también que las docentes han de tomar conciencia de la importancia de incorporar la cultura local en sus prácticas educativas, lo que ocurre con mayor frecuencia de la que ellas quizá se percatan. Del mismo modo, habría que preocuparse de que los planteamientos de una educación intercultural no se queden sólo en el discurso del Programa de Educación Preescolar actual, sino que los docentes procuren realmente conocer y tener claro qué implica la diversidad cultural y cómo ha de ser abordada a través de una educación intercultural, ya que, aún cuando este discurso de atención educativa esté presente en los programas educativos, como el de preescolar<sup>7</sup>, hay docentes que no tienen claro en que consiste dicha atención.

La experiencia vivida, sirve para ejemplificar cómo en las prácticas educativas pueden coexistir tanto la cultura implícita en el currículo prescrito como la cultura local, la cultura propia de los alumnos; resulta a la vez relevante porque permite resaltar que hay muchos elementos y experiencias de la vida escolar que pueden hacer menos difícil el camino hacia una educación intercultural en

---

<sup>6</sup> Ya que, por ejemplo, los niños del jardín participan con danzas prehispánicas, poemas y cantos, mientras los grupos externos, son grupos de danzantes, que aún cuando provienen de distintos estados se unen en una misma danza, que tiene lugar en el templo donde están los restos y donde finalmente todos convergen para realizar el homenaje, pero cada uno desde su propia cultura.

<sup>7</sup> Dicho programa plantea que el mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención de la diversidad, considerando las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales, como la pertenencia étnica. En la práctica educativa este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo (PEP 2004, pág.15).

las escuelas regulares, donde si bien es cierto que la diversidad cultural no es tan obvia, sí está presente, además de ser de importancia para fortalecer y desenvolverse en un país pluricultural.

Este enfoque, además de dar pauta al análisis crítico y a la propuesta de cómo una fiesta o celebración, que se incorpora a los proyectos educativos, puede permitir dar atención a la diversidad cultural - en la medida que propicia que se retomen conocimientos, experiencias y perspectivas distintas, en torno a un evento cultural de la comunidad-, también puede dar pie al intercambio de diferentes formas de entender y vivir la realidad, en relaciones de respeto, tolerancia y reconocimiento hacia el otro, que son la base para establecer realmente relaciones interculturales.

Lo anterior se desarrollará en capítulos posteriores, más previamente a ello se hará una breve descripción del contexto en que se encuentra ubicado el jardín de niños antes mencionado, así como de éste mismo. Y puesto que la observación realizada en dicho jardín es en torno a la fiesta como proyecto educativo, se hablará también de la conceptualización de la fiesta como elemento de cultura local.

### **La comunidad de Ixcateopan de Cuauhtémoc, lugar de fiesta**

El pueblo de Ixcateopan de Cuauhtémoc, donde se encuentra el jardín de niños “Eulalia Guzmán”, es cabecera municipal, y forma parte del estado de Guerrero. Su nombre es una palabra de origen náhuatl que se deriva de los vocablos Ichacates y Moteopan, que quiere decir: “aquí está tu señor de mucho respeto”. Se encuentra ubicado en la región norte de Chilpancingo, colinda al norte con Taxco y Pedro Ascencio Alquisiras; al sur con Teloloapan; al este con Taxco y al oeste con Pedro Ascencio Alquisiras<sup>8</sup>.

[www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm](http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm) - 28k-

---

<sup>8</sup> En el anexo 2 se puede consultar más información del lugar, con respecto a su historia y su localización



De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda 2000 efectuado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) la población total de indígenas en el municipio asciende a 19 personas, que representan el 0.26 por ciento respecto a la población total del municipio. Sus principales lenguas indígenas en orden de importancia son el tlapaneco y náhuatl ([http://www.guerrero.gob.mx/?P=ixcateopan\\_de\\_cuauhtemoc](http://www.guerrero.gob.mx/?P=ixcateopan_de_cuauhtemoc)). Sin embargo, durante los períodos de observación realizados no se observó la presencia de indígenas, así como tampoco el uso de las lenguas mencionadas, quizá se deba a que se trata de un número de personas muy reducido, que probablemente ha sido absorbido por la cultura mestiza que prevalece en el lugar.

Con relación a la población por edad, de 0 a 14 años fue el 44 por ciento, de 15 a 64 años de 48.4 por ciento de 65 años a más de 7.5 por ciento y no especificado de 0.1 por ciento. De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda 2000 efectuado por el INEGI, la población total del municipio es de 7,119 habitantes, de los cuales 3,313 son hombres y 3,806 son mujeres. La población del municipio representa 2.3% con relación al número total de habitantes en el estado.

En el municipio se cuenta con 31 localidades. Considerando su número de habitantes, las más importantes son las siguientes: San Martín Pachivia con 1,339 habitantes, Tenanguillo de las Cañas con 549, Simatel con 507 y Teucizapan con 415 habitantes.

([www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm](http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm) - 28k -)

---

<sup>9</sup> Las fotos muestran, a la izquierda, el zócalo de Ixcateopan de Cuauhtémoc, y, a la derecha, la fachada del Palacio Municipal.

La mayoría de la población pertenece a la religión católica, contando con la iglesia principal y dos capillas.

Y en cuanto al deporte se practican, principalmente, el fútbol y básquet bol.

El municipio ofrece a la población educación en los siguientes niveles: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; contando con 2 jardines niños, 2 primarias, una secundaria y un bachillerato, a cargo de docentes estatales y federales. Cuenta también con una biblioteca pública y dos museos: el de la Resistencia Indígena y la ex iglesia de Santa María de la Asunción, lugar donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc.

Así mismo existe un centro de salud, que cuenta con dos médicos generales y un odontólogo, y con él área de vacunación, en él, es donde principalmente se atiende la gente de la comunidad, pues también existen algunos médicos particulares.

Con respecto a los servicios, la población cuenta con: agua potable, luz, drenaje, teléfono, agencia de correos, calles empedradas, un panteón, un pequeño mercado, que se complementa con un tianguis que se pone el día domingo. Cuenta además con servicio de transporte público (combis) hacia la ciudad de Taxco e Iguala, así como con taxis particulares.

Entre las principales actividades económicas se encuentra el comercio, la carpintería y la agricultura, y, en menor medida, la ganadería, así como la extracción de piedra de mármol.

En Ixcateopan tienen lugar distintas fiestas que son de gran importancia para la comunidad, entre ellas: en febrero se festeja el natalicio de Cuauhtémoc; del 1 al 15 de agosto, a Santa María de la Asunción; el 31 de noviembre a los niños difuntos; el 2 de noviembre a todos los difuntos; 12 de diciembre a la virgen de Guadalupe; y del 31 de diciembre al 6 de enero, al Santo Niño de Atocha. Tratándose, principalmente, de fiestas con carácter religioso<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Las fiestas de tipo religioso también son de gran relevancia para la comunidad, reuniendo a un gran número de personas, sin embargo, debido a que las instituciones escolares públicas tienen como una de sus características ser laicas, dichas celebraciones no forman parte de este trabajo.

Con respecto a su gastronomía, podemos encontrar el mole rojo preparado con chile rojo y carne de guajolote; mole verde que se prepara con semilla molida de calabaza y carnes que pueden ser de guajolote, puerco o pollo, siempre acompañado de tamales nejos o de fríjol; y la barbacoa preparada con carne de chivo envuelta con hojas de aguacate. Entre las bebidas están: el mezcal, el pulque y el toro, bebida preparada empleando para ello, queso, chile en vinagre, ajo, alcohol, cebolla y sal.

([www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm](http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm) - 28k -)

Otro elemento que caracteriza a este pueblo es que, como ya se mencionaba, en él se encontraron los restos de Cuauhtémoc<sup>11</sup>, el 26 de septiembre de 1949, bajo la construcción de la iglesia de Santa María de la Asunción, que en ese tiempo era la iglesia principal. Lo que dio pie a que, a partir de entonces, se comenzará a realizar un homenaje a dicho personaje, que en un inicio era sólo de carácter cívico<sup>12</sup>, para luego convertirse en una fiesta, que cuenta con la participación de diferentes grupos, haciéndose presente la diversidad cultural. Se dice que en esta celebración “podemos encontrar la llave del pasado de nuestras culturas y sus misterios”.

(<http://www.artcamp.com.mx/EZINES/Ixcateopan/letter/index.htm>)<sup>13</sup>

En apartados posteriores, del cuarto capítulo de este trabajo, se retoma y amplía la descripción de esta fiesta en torno a Cuauhtémoc y su relación con el trabajo pedagógico, que tiene lugar en el jardín de niños “Eulalia Guzmán”, perteneciente a dicho Municipio.

---

<sup>11</sup> En el anexo 3 se puede encontrar una breve reseña de Glen David Short con respecto a los restos de Cuauhtémoc.

<sup>12</sup> Al respecto, el Sr. Jairo Rodríguez, encargado del museo, comentó durante una entrevista que: *“la fiesta se realiza desde que fueron exhumados los restos de Cuauhtémoc, el 26 de septiembre, de cada año, se trasladaban los poderes del Gobierno, Ixcateopan era capital por un día, así fue por 9 años. Desde 1959 ya únicamente venían a ofrecer homenaje por parte del gobierno”*. (Febrero/2005)

<sup>13</sup> En esta dirección electrónica se puede encontrar más información sobre la fiesta en torno a Cuauhtémoc.

## El jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”

En la comunidad de Ixcateopan de Cuauhtémoc, perteneciente al estado de Guerrero, actualmente existen dos jardines de niños, uno de ellos lleva por nombre “Eulalia Guzmán”, el cual fue motivo de observación durante el trabajo de campo, realizado para la conformación de este escrito. Dicha escuela brinda educación preescolar a niños de la comunidad cuya edad va de los 3 a los 5 años, por lo que se atienden los tres grados, existiendo un grupo por grado, cada uno a cargo de una docente.

14



El primer grado esta conformado por un total de 15 niños, mientras que el segundo grado tiene 22 alumnos y finalmente el tercero cuenta con 34, dicha población es constante a lo largo del ciclo escolar, llegando a faltar, principalmente, por enfermedad o algún problema familiar.

La mayoría de los niños pertenecen a familias con nivel socioeconómico bajo, sus padres perciben el salario mínimo y, se dedican principalmente a las actividades del campo y la carpintería, sólo en algunos casos cuentan con profesión, como la enfermería o la docencia, la mayor parte de las madres se dedican sólo a las tareas del hogar. Así mismo cabe señalar que la mayoría de las familias son católicas, y sólo algunas manifiestan otra religión, lo que influye en la participación de sus hijos en algunas actividades escolares, principalmente, honores a la Bandera y festejos que tienen lugar dentro de la escuela.

---

<sup>14</sup> Estas fotos ilustran los honores a la Bandera, a la izquierda la maestra de primer grado, encargada de dirigirlos, al centro la profesora de segundo grado con su grupo y, a la derecha, el maestro de música, la practicante, y, la maestra de tercero con sus alumnos.

De las tres docentes que actualmente conforman el cuerpo académico dos pertenecen a la comunidad y cuentan con más de 15 años de servicio, mientras que la tercera, es originaria del Municipio de Iguala, Guerrero, y este ciclo escolar (2005 – 2006) es apenas su segundo año de trabajo. El jardín de niños no cuenta con directora, por lo que una de las docentes se hace cargo de la dirección a la par de atender a su grupo, que durante este ciclo corresponde al 1er grado.

Existe además una persona encargada de la conserjería y un maestro de música, éste último fue contratado por las docentes y su pago es realizado por las autoridades municipales, no por el estado. Asiste también al jardín de niños una practicante, que estudia, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad de Iguala, el segundo año de la licenciatura en pedagogía, y trabaja en conjunto con la profesora a cargo del tercer grado.

El jardín de niños brinda además el servicio de comedor, o almuerzo caliente, que consiste en ofrecer a los alumnos almuerzos recién hechos por un grupo de mamás, que son comisionadas semana tras semana, y que elaboran alimentos propios de la región y/o localidad, como lentejas, arroz, atún, atole, huevo, picaditas, tacos de guisado, entre otros, sirviendo siempre el guisado, agua de sabor y postre. Este desayuno tiene un costo de \$5. 00 pesos, y las mamás tienen la libertad de elegir si sus hijos asisten al comedor o ellas les llevan su almuerzo a la hora del recreo, 11 hrs., que es la misma para el comedor.

La escuela cuenta con tres aulas, una bodega, el comedor, dos baños, uno para niñas y otro para niños, y dos patios. Así mismo existen: el servicio de luz, agua potable, pavimentación y fácil acceso a la institución, misma que se encuentra al costado de una escuela primaria. En cuanto a recursos didácticos las docentes tienen material de construcción, aros, pelotas, pinturas, libros y material de papelería; algunos proporcionados directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros comprados con los recursos económicos que otorgan el estado y los mismos padres de familia, quienes dan una

cooperación mensual de \$14.00 pesos, además de cooperar cuando se lleva a cabo algún evento.

Regularmente los niños llegan a las 9:00 a.m., acompañados de sus padres y a pie, pues el pueblo no es tan grande y no hay servicio de transporte local, excepto los taxis; a la hora de la salida (12 hrs.) algunos se van solos a casa y a otros los recogen sus padres o algún familiar. Mientras que el horario de trabajo de las docentes es de 8:30 a 12:30 hrs.

La relación entre las docentes y los padres de familia es buena, los padres son colaboradores con lo que les requiere la escuela, y la mayoría de ellos muestran interés sobre el desarrollo de sus hijos, sobre cómo trabajan y cómo se portan en el aula, manteniendo una comunicación constante con las docentes; cumplen regularmente con las tareas, asisten a las juntas y participan en los eventos, mostrando preocupación porque sus hijos luzcan bien. Aunque existen también algunos casos en que la situación familiar de los niños no es favorable y se refleja en su atención y apoyo a su desempeño escolar, tratándose, principalmente, de niños inquietos a los que se les dificulta respetar límites y mantenerse atentos, a lo que se explica o a lo que hacen, por más de 5 o 10 minutos.

Por su parte, dentro del aula, las docentes establecen con los alumnos relaciones de respeto, tolerancia, y cariño, brindándoles libertad para decidir sobre algunas actividades, pero existen también ciertos límites que permiten mantener el orden. Entre los niños se propician relaciones de respeto, las docentes muestran preocupación por evitar situaciones de conflicto entre ellos, la mayoría son amigos y conviven entre sí, principalmente durante el recreo, que es el momento en que más oportunidad tienen para jugar de manera libre y relacionarse no sólo con compañeros del mismo grupo, sino también de los otros; llevando a cabo juegos tradicionales, como el lobo, la rueda de San Miguel, entre otros, así como otros que ellos inventan, juegan a la comidita, a las correteadas, a las luchas.

En ese espacio es donde más puede observarse su creatividad, sus intereses y gustos, ya que, dentro del salón de clases, quien diseña y coordina las actividades, regularmente, es la docente, ésta les brinda el material e indica cómo habrá de emplearse, de acuerdo a la actividad, y en el caso de las asambleas, es ella quien la dirige, comenta con los niños sobre el tema o proyecto que se este trabajando y los cuestiona al respecto, pero la participación de éstos es limitada.

Las docentes trabajan con la metodología de proyectos desde 1992, año en que surgió el Programa de Educación Preescolar (PEP) que propone al método de proyectos como eje del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual habían venido manejando hasta el ciclo escolar 2004- 2005, pues a partir de 2004 surgió un nuevo PEP que da flexibilidad para trabajar con la metodología que la docente considere más conveniente para el logro de los contenidos y competencias que establece, y dado que es de carácter nacional, se lleva a cabo en todos los jardines de niños oficiales del país a partir del presente ciclo escolar.

Las docentes de este jardín continúan trabajando por proyectos, sin embargo, manifiestan que, en la medida que vayan conociendo el resto de las metodologías, quizá las empleen para probar con cuál de ellas pueden lograr mayores aprendizajes.

### **La fiesta como elemento de cultura local**

La intención de agregar este apartado en el presente capítulo es brindar un breve marco referencial en torno a la fiesta, a fin de tener una base conceptual que permita sustentar por qué, ésta última, puede convertirse en un elemento para propiciar en los niños aprendizajes significativos y acercarlos a la interculturalidad, en tanto se convierte en un elemento de cultura local.

En cualquier lugar, en cualquier grupo social y cultural de nuestro país podemos encontrar la presencia de la fiesta, pues, como expresa Herón Pérez, “la fiesta aparece a flor de piel en todos los niveles de la cultura mexicana” (1998; 14), puede considerarse, entonces, como parte de la cultura.

La fiesta se convierte en un elemento donde se manifiestan “las cosmovisiones, expectativas, lenitivos y opios culturales con que el pueblo mexicano, en el contexto de su cultura, (...) ha ejercitado su rica creatividad para encontrar en cualquier rincón un espacio para la utopía” (op. cit.:19).

La fiesta supone, entonces, una oportunidad para salir de la cotidianidad, “un cambio en los comportamientos colectivos y un significado nuevo de las coordenadas tiempo / espacio. (...) Es un momento de integración de los distintos sectores sociales y de sociabilización de los niños a través de la imitación y de la adjudicación de nuevas actuaciones sociales” (Colomer: 1987; 15). Pero, no se limita sólo a un evento que propicia la convivencia, sino que, además, al ser un elemento de la vida en comunidad “se aprende la solidaridad, se adquieren sentimientos de vínculos sociales cercanos y la capacidad de expresarlos y manejarlos en sus relaciones sociales, se aprende y se práctica el ser social” (Cohen A.:1995; 15, citado por, Landázuri G., López L.:2004; 157).

La fiesta esta cargada de significados para quienes en ella participan, que se manifiestan en los distintos símbolos que la componen, como son: “el estreno, el multicolor, la música, el canto, la danza, el atavío, el ocio, el ludus, el anti-ritual” (Pérez H.: 1998; 23).

Acorde a ello, la fiesta puede cobrar un carácter determinado, según las finalidades que persiga. Desde sus inicios la fiesta ha estado vinculada a lo sagrado, a la religión, lo que explica porque la mayoría de ellas son de tipo religioso, sin embargo, están cargadas también de un sentido mítico, en tanto, de manera implícita, retoman las costumbres y creencias paganas de nuestros antepasados. De ahí que “la misma estructura de las fiestas mexicanas tanto religiosas como profanas tiene como referente un alto grado de ritualidad que les proviene, por lo general, del mundo religioso” (Pérez H.: 1998; 32).

La fiesta cobra entonces carácter religioso o pagano, o de lo numinoso, éste último hace referencia a la fe que, “no es igual a la fe religiosa, sino que representa la aceptación del sentido simbólico del acto más allá de su

demostración experimental. Lo numinoso se ha visto como equivalente a la sensación de una presencia sacralizada, no necesariamente religiosa” (Aguado y Portal: 1992; 80).

Pero, puede ser también de tipo cívica o nacionalista<sup>15</sup>, como resultan las fiestas patrias, principalmente la del 16 de septiembre, en que se festeja un año de la independencia de nuestro país, el tránsito de la esclavitud a la libertad. Sin embargo, aún, estas fiestas tienen un tinte religioso, en tanto, como bien señala Herón Pérez: “ya su discurso, ya su mitología, ya su estructura, ya todas juntas están coloreadas de una religiosidad no sólo fundante sino sustentante que, por lo demás, es evocada cada vez que la fiesta en cuestión trata de explotar las fuentes de lo festivo en el interior de cada individuo” (1998:33)<sup>16</sup>

Existen, además, las fiesta de carácter popular, que serían básicamente aquellas en las que el aspecto comunitario es el que les da sentido, resultando indispensable la participación de la comunidad; siendo así una oportunidad para promover la convivencia, en la que, el diálogo intercultural sea una constante, pues, como expresa Eugenia Revueltas, “gracias a la fiesta, las diferencias sociales se borran y pueden bailar o participar de ellas los príncipes o los siervos; los españoles, los indios y los negros; los liberales y los conservadores; los ricos, los pobres, los bobos y los inteligentes, todos participan en ella” (1998:216), conformándose además en un espacio de hibridación cultural.

A través de la fiesta es posible, entonces, conseguir ciertos fines, por lo que esta ligada, también, con el poder, pues ha servido, entre otras cosas, para:

---

<sup>15</sup> Sin embargo, su estructura conserva elementos en común, los cuales, según Agustín Jacinto, (quien retoma la obra *Las fiestas de Japón*, de Yanagita Kunio), pueden ser:

1) La hora, estación o período del año en que tendrá lugar, 2)el período de preparación, 3)demarcación del lugar de la fiesta, 4) organización de las gentes para su realización, 5)preparación personal de quienes participarán y de los eventos que tendrán lugar (desfiles, procesiones, etc.), así como de lo que se ofrecerá a los invitados, y, 6)culminación de la fiesta. (1998; 80-86)

<sup>16</sup> En este artículo, *El caso de nuestras fiestas patrias*, Herón Pérez hace una analogía entre el 16 de septiembre y el día de pascua, señalando que: en un recorrido rápido por el universo de las primeras fiestas septembrinas tropezamos con un encendido discurso que hace del 16 de septiembre de 1810 el día de pascua mexicana, según el cual la libertad es vida, la esclavitud es muerte y el día de independencia es “día de regeneración y de vida” (Ibíd.:35-36).

evangelizar a la población indígena, fomentar la identidad nacional, y la obtención de beneficios económicos. Estando, así, vinculada con la política, la economía y la educación. Con respecto a esta última, el sistema educativo ha empleado la fiesta, por ejemplo, para que los individuos se apropiaran de la cultura nacional, principalmente, durante el período posrevolucionario. Al respecto, Mary Kay (1998:419) señala que:

*La fiesta cívica se convirtió en una arena de negociación entre los agentes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los actores locales, quienes escogieron del repertorio nacional de acuerdo con las dinámicas locales de tradiciones y poderes. Este juego de política cultural generó una fusión inclusiva, diversificada y dinámica en las construcciones culturales locales y nacionales .*

Convirtiéndose así en un elemento de y para la formación de los individuos y la sociedad que el Estado requería; siendo a la vez un instrumento que puede servir para conseguir y mantener el poder, o bien, para contribuir a la transformación de nuestra realidad, convirtiéndose, por ejemplo, en una herramienta para promover la interculturalidad, necesaria en una sociedad como la nuestra, diversa culturalmente.

Las fiestas, por tanto, “constituyen arenas dentro de las cuales se generan nuevos patrones (...) de diferenciación y oposición, o cooperación / colaboración. No reflejan simplemente los procesos estructurales más amplios, sino que también tienen un poder generativo” (A. L. Laite y Norman L.:1987;28, citado por, Landázuri G., López L.:2004;159).

De modo que, la fiesta puede emplearse dentro de la escuela como un recurso, que, de acuerdo con Colomer, “puede ayudar a un cambio de relaciones interpersonales y a un cambio de planteamiento del trabajo diario” (1987: 7); a la par, la escuela puede promover una nueva manera de entender la fiesta, para lo cual resulta básico que las docentes estén concientes de estas posibilidades y las aprovechen, de forma conciente e intencional, a través de su práctica docente, sobre lo cual se continuará hablando más adelante.

Y, considerando que, una de las formas como se retoma la fiesta en el proceso educativo es mediante el método de proyectos, se considera relevante exponer en qué consiste éste y cómo se puede manejar la fiesta, como proyecto educativo para acercarnos a la interculturalidad, lo cual se expondrá en el capítulo siguiente, mismo en el que, previamente, se hablará de la atención educativa a la diversidad - considerando que la interculturalidad es una alternativa para dar una atención pertinente a la misma-, a través de los programas de educación preescolar, que son los que marcan el tipo de sujetos que se quiere formar, así como las metodologías que se han de trabajar.

### **3. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA FIESTA, COMO CONTENIDO, EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS**

*“La educación preescolar interviene justamente en el periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias”. (PEP: 2004; 13)*

En los apartados anteriores se hablaba ya de que un sistema educativo, para lograr sus fines parte de la construcción de un currículo, el cual implica, como ya se mencionó, una determinada concepción de lo que es enseñar y aprender, así como de lo que el individuo ha de ser, ha de conocer y ha de saber hacer; es decir marca el tipo de educación que se pretende lograr. Así como el tipo de prácticas educativas que tendrán lugar, recordando que en la configuración de éstas “influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos” (PEP 2004; 8).

Entonces si se quiere analizar la atención que ha recibido la diversidad cultural en la educación preescolar se hace necesario echar una mirada a los programas educativos de dicho nivel que se han puesto en práctica. En el presente capítulo se hace una breve revisión y síntesis de algunos programas, correspondientes a distintas épocas de nuestra historia, a fin de determinar si la diversidad cultural estaba presente o no en ellos y si se pretendía dar o no atención educativa a la misma, y de qué forma.

#### **3.1 Programas educativos de educación preescolar y diversidad cultural**

Es lugar común que la filosofía y los objetivos de cada programa educativo se desarrollan a partir del momento histórico en que se ubica, así como del tipo

de sociedad que el Estado pretende formar, las teorías que tenían auge y se manejaban en las distintas épocas, y un determinado concepto de enseñanza y aprendizaje, el rol de la educadora y los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como una metodología que respondiera a las necesidades y características de la educación que se quería llevar a cabo.

Y como lo expresa Eva Moreno, “la revisión de los programas vigentes en distintos períodos de la educación preescolar en México permite identificar los orígenes y fundamentos de algunas de las formas de organización y desarrollo del trabajo pedagógico que se observan actualmente” (2005: 12).

En lo que sigue y a partir de las características antes mencionadas, se hablará de si la atención a la diversidad cultural ha estado presente o no, a través de las distintas épocas, en los distintos programas de educación preescolar, y de qué forma.

### **3.1.1 Programa de educación preescolar de Estefanía Castañeda (1903)**

Este programa surge en el contexto de la época prerrevolucionaria, en la que “la educación era más cualitativa que cuantitativa. De aquí que fueran pocos los que llegaban a instruirse, y que más bien las capas altas de la sociedad tuvieran acceso a la educación. (...) Dentro de este panorama, es fácil imaginar por qué los niños pequeños estuvieron marginados de la educación formal, de sus leyes y programas de estudio. No eran tomados en cuenta sino hasta que cumplían siete años de edad.”

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)

Es, hacia 1903, que se comisiona a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, para organizar los primeros kindergarten, ahora jardines de niños, en la capital de la República, los cuales finalmente se establecieron en enero de 1904. “Estefanía Castañeda quedó a cargo del establecimiento denominado Federico Froebel, mientras Rosaura Zapata se hizo cargo del kindergarten Enrique Pestalozzi. Se comentaba que el proyecto de la escuela de párvulos,

presentado a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública por Estefanía Castañeda, se inspiraba en los principios de grandes pedagogos. Entre otros, se mencionaba a Pestalozzi, Froebel y Mme. Necker de Saussure.”

([http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm))

Dicho programa, tenía como objetivos: a) Proporcionar al párvulo el cuidado y protección que necesita, b) estimular paulatinamente su desarrollo, c) enseñarlo a cuidar la naturaleza, d) incrementar sentimientos de simpatía y ayuda, y e) propiciar la creatividad en el niño.

Acorde a estos objetivos, su concepto de enseñanza era impartir una educación que favoreciera paulatinamente el desarrollo del párvulo, con el fin de prepararlo para la vida, dentro de valores, como la honradez y el amor a la naturaleza.

En lo que toca al aprendizaje, este era concebido como la adquisición de conocimientos a través del juego y del contacto con la naturaleza. Era un programa basado en los planteamientos de Pestalozzi.<sup>17</sup>

Entre los contenidos educativos que pretendían trabajarse con este programa están: el estudio de la naturaleza, la cultura física, los trabajos manuales, los números, la música y el lenguaje, y la cultura moral.

Para abordar dichos contenidos se empleaban recursos didácticos como son: material de tipo froebeliano<sup>18</sup>, juguetes, barro y arena, material de madera, cuentos, ilustraciones y estampas, material de jardinería y libro de cantos a la madre.

El programa era una adaptación del que se trabajaba en Nueva Cork (EE.UU.) y su método derivaba de tener un objeto central de interés, el cual se trabajaba a partir de la observación de la naturaleza y el contacto con ella, el uso de estampas de animales, paisajes y escenas familiares, trabajos manuales, el uso del número haciendo conteo de todo lo que rodea al niño, cuentos y conversaciones, oír música y cantar. Diariamente se tenía que trabajar una

---

<sup>17</sup> Quien básicamente proponía educar al niño de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, la comunidad y la naturaleza.

<sup>18</sup> Los materiales que Froebel proponía consistían en una serie de objetos que basados en conceptos geométricos eran usados por los niños a través del juego.

actividad de la naturaleza, cantos, música, literatura, actividad con barro y arena.

El rol de la educadora era continuar con la función de la madre, debía ser atenta, amable, serena; ella era quien conducía las actividades para que el niño adquiriera conocimientos, mediante el juego.

Por su parte, el niño debía conocer sus derechos y cualidades como ser humano, debía ser cooperativo, respetar a los demás, recibir el conocimiento, responder a lo que se le pedía y hacer uso conveniente de la libertad concedida.

Se puede observar, con respecto a la diversidad cultural, que no existe atención a ella, pues, se manejan valores como el respeto y la colaboración, pero no se habla de diferencias culturales, sino más bien se pretende acercar al niño a la vida social, ayudarlo a adaptarse y desarrollarse respetándose y respetando a los demás, bajo la idea de que todos son iguales y que habrían de aprender lo mismo y de la misma forma.

### **3.1.2 Programa de educación preescolar 1928**

Para 1928 el país se encontraba en la etapa posrevolucionaria, en proceso de construcción de una nueva nación. Teniendo lugar el proyecto de educación nacionalista, y como parte de éste surge el proyecto de educación rural “como una de las mejores y más amplia alternativa de solución adecuada al contexto económico, sociopolítico y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación del campesinado”.

([http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm))

Se dieron hechos importantes, entre ellos el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de José Vasconcelos, para luego, en 1928, dar paso a la creación de la Inspección General de Educación Preescolar, cuya dirección queda en manos de Rosaura Zapata, quien “presentó un proyecto para transformar los kindergarten. Se hablaba de la

necesidad de que en ellos se formara a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos.

De acuerdo con las necesidades propias de nuestro país se crearon juegos, se compuso música mexicana y se trató que el mobiliario fuera elaborado por obreros mexicanos. Todo esto iba encaminado a despertar el amor de los niños por su patria”.

([http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm))

Y, en este afán por resaltar lo nacional, se pretende que se acepte la denominación de jardín de niños, para así desterrar el uso de vocablos extranjeros.

En esa búsqueda por la construcción de una cultura nacional, este programa tenía como objetivos: a) Propiciar en los niños el espíritu por el mejoramiento de su Patria y el amor hacia ella, b) establecer el primer punto de unión entre el hogar y la escuela, y c) formar niños aptos para vivir en una sociedad democrática.

Su concepto de enseñanza se basa en vigilar que se desarrolle en los niños la conciencia de libertad sin precipitaciones ni forzamientos, mientras que el concepto de aprendizaje parte de ofrecer las oportunidades para que su espíritu, esencialmente plástico en esa edad, se moldee en la verdad y la belleza.

En el programa figuran como contenidos educativos los siguientes: conocimiento de la Patria y amor a ella, higiene y salud, conocimiento de su ser interno, cooperación para el mejoramiento del jardín, el hogar y la comunidad, y el desarrollo social.

Para abordar estos contenidos se empleaban recursos didácticos como: el teatro de títeres, ilustración de cuentos, y estampas recortadas; a la vez se intensificaron las actividades domésticas, se introdujo la actividad denominada “experiencias en la comunidad”, el uso de bloques grandes de madera, las tablas de diferentes tamaños, y el uso de crayolas.

Su concepto de enseñanza se basa en la teoría de la escuela nacionalista, donde la institución educativa es vista como el factor principal de la vida futura; los locales, mobiliario y útiles debían llevar los requisitos exigidos por la higiene y la pedagogía.

Aquí el rol de la educadora consiste en conocer al niño, sus intereses y necesidades, así como dar continuidad a la vida del hogar con el sentido de unión, salud, alegría, espontaneidad, actividad, interdependencia y cariño.

La metodología con que había de trabajar eran los centros de interés. El modelo educativo se rige por la creación e imposición de la educadora, el niño puede escoger el material con que desea trabajar, puede expresar en su juego ideas y sentimientos, y despertar en su alma el sentimiento por todo lo bueno y bello que le ofrece su Patria.

Entre las actividades que propone desarrollen están, el arreglo de los salones del Jardín y de los corredores, lo que debía generar un ambiente nacional, conversaciones que motiven a los niños, el cuento, que debía ser sencillo, interesante y atractivo, visitas, comidas, y días de campo.

En cuanto al niño, se pretendía prepararlo para formar una sociedad libre, sana, democrática y de acción, y a través de él se une a la madre y a la maestra. En este programa se hace énfasis en la libertad, la democracia y el amor a la patria, así como a la escuela como elemento de superación; sin embargo, no hay una visión de la diversidad cultural, sino que se tiende a formar un solo y único tipo de sujeto.

### **3.1.3 Programa de educación preescolar 1936**

En 1934 da inicio el sexenio a cargo de Lázaro Cárdenas, y con él llega también el proyecto de educación socialista, por lo que el ideario educativo de esa época era: "La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actitudes en forma que permita

crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (SEP, Dirección General de Educación Preescolar: 1982; 33).<sup>19</sup>

En 1937 se crea el Departamento de Asistencia Social Infantil, a la cual queda adscrita la educación preescolar.

En este contexto surge el programa de educación preescolar de 1936, creado por la profesora Berta Von Glümer, el cual, presenta como objetivos: a) lograr la cooperación gentil y gozosa del niño en la vida del jardín de niños, b) establecer la disciplina que ha de ser acatada por todos, c) cultivar sentimientos de afecto, d) formar hábitos, e) desarrollar el sentimiento de seguridad e independencia, y f) alentar las ideas de deber, respeto y gratitud.

El concepto de enseñanza parte de la integración total del niño a la vida social y natural que le rodea, así como del cultivo de sus facultades.

El aprendizaje es visto como formación de hábitos que son considerados valiosos para el hombre del mañana. Se pretendía, además, ampliar e iluminar las sensopercepciones del niño.

Los contenidos educativos se trabajaban abordando un tema por mes en torno a temas como: hogar, naturaleza, vida cívica, Patria, trabajo.

Como recursos didácticos se empleaban: cuentos, cantos, ritmos, marchas, juguetes, rompecabezas, material para alfarería, cuentas para ensartar, construcciones en cartón y juegos organizados.

La teoría que lo sustenta es el humanismo, pues pretende la integración total y natural a la vida a través de las ideas dominantes en la época, así como de los sentimientos comunes a todo hombre.

El rol de la educadora consistía en ofrecer al niño facilidades para moverse y manifestarse, así como conocer el medio que le rodea.

Del niño se esperaba que gozara de la libertad de movimiento, que confiara en sus mayores y que el juego fuera su principal actividad.

---

<sup>19</sup> Finalidad de la reforma legislativa del artículo 3º constitucional, 13 de diciembre 1934.

La forma como se trabajó fue mediante la realización de cantos, juegos y ocupaciones relativas al tema del mes, así como enseñar al niño a integrarse a su medio. Las actividades se organizan de manera natural, sencilla e interesante para que los niños vivieran intelectualmente cada momento del día. Todo lo aprendido se demostraba en una exhibición final.

En este programa se hace énfasis en los valores y hábitos que han de permitir a los niños integrarse a la vida social, y poder convivir con los que le rodean, pero no hay reconocimiento de la diversidad cultural, por el contrario, se pretende que todos se desarrollen y aprendan lo mismo: lo que es considerado “correcto” para la sociedad.

#### **3.1.4 Programa de educación preescolar 1942**

Para 1940, el país se encuentra a cargo de Manuel Ávila Camacho, cuyo proyecto nacional, en materia de educación esta enfocado a contribuir al logro de la unidad nacional, siendo la Ley Orgánica de Educación de 1942, la siguiente: “La enseñanza contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción demócrata y confraternidad humana” (SEP:1982;43).

En la educación preescolar hubo hechos importantes, como la incorporación del nivel preescolar a la Secretaría de Educación Pública, en 1941, y con ello la creación del Departamento de Educación Preescolar.

En este contexto surge el programa de educación preescolar de 1942, cuyos objetivos eran: a) educar de acuerdo con la vida, mediante la experiencia a través del hogar, comunidad y naturaleza, b) educar de acuerdo con la realidad social, y c) que el niño se desarrolle plenamente al tener contacto con el medio ambiente que le rodea.

Su concepto de enseñanza esta basado en propiciar una relación entre hogar, comunidad y naturaleza, mientras el aprendizaje se visualiza como proceso de

adquisición de conocimientos, habilidades, y destrezas, a través de las experiencias establecidas en el hogar, la comunidad y la naturaleza.

Los contenidos educativos que abordaba son: actividades de lenguaje, medios de expresión, expresiones sociales, conocimiento de la naturaleza, civismo, expresión artística, actividades domésticas, y, cantos y juegos. Para su enseñanza se empleaban como recursos didácticos: visitas al medio que les rodeaba, bloques de madera, rimas y juegos digitales, cuentos, jardinería y cultivo de la parcela escolar.

Este programa se sustenta en la teoría pedagógica froebeliana, con modificaciones hechas por Rosaura Zapata en relación a las condiciones de trabajo de las educadoras, cuyo rol – ahora- era propiciar un ambiente armónico entre hogar y escuela, así como partir de la experiencia del niño para la enseñanza, ser guía y colaboradora, y aprovechar todas las oportunidades para el mejoramiento y bienestar del niño.

El método con que se trabajaba era el tomar un tema diferente cada semana, con variadas actividades y juegos, según el grado. Se llevaban a cabo conversaciones, escenificaciones, descripción de estampas, dibujo, construcciones, visitas a la comunidad, actividades de hogar, actividades musicales, teatro, juegos educativos, desfiles, educación física, expresión artística, civismo y experiencias sociales.

El niño era concebido como un sujeto en proceso evolutivo, y que manifestaba características especiales en cada una de las etapas y momentos de su vida, desde el nacimiento hasta su madurez.

Este programa pretende rescatar las experiencias que los niños han vivido en el hogar y en su comunidad o localidad para el aprendizaje, y como conocimientos que les permitan adaptarse a su realidad social. En este programa no hay de forma explícita alusión alguna a la diversidad cultural, si bien, de alguna manera, comienza a tenerse en cuenta que la realidad que

viven los niños fuera de la escuela no es la misma para todos, más sin llegar a buscar o diseñar estrategias para un aprendizaje culturalmente diversificado.

### **3.1.5 Programa de educación preescolar 1963**

De 1950 a 1970 tuvo lugar el plan de once años para la expansión y mejoramiento de la educación primaria, que tenía como uno de sus fines abatir el enorme rezago educativo de la época. Para 1963 estaba apunto de finalizar el sexenio de Adolfo López Mateos, quien mostró preocupación por mejorar la educación pública, pues consideraba que la educación debía “preparar mejor a la niñez y la juventud para que sepan lo que deben hacer en su propio beneficio y en el de la colectividad, y para que puedan hacerlo bien” (SEP: 1982; 77).

Esta preocupación por la educación se reflejó también en el nivel preescolar, en tanto aumentó el número de jardines de niños en todo el país.

En este contexto surge el programa, en el cual se trabajaba por metas anuales en cada área, encaminadas a la adquisición de destrezas, hábitos, capacidades para adaptarse al medio, describir experiencias y adquirir conocimientos.

Se concibe a la enseñanza como la realización de actividades que no son el fin en sí mismas, sino como medio que ofrece al alumno la posibilidad de adquirir conocimientos, además se pretende que el aprendizaje se realice mediante la percepción.

Los contenidos educativos habían de ser impartidos por área y grado; siendo estos, hábitos higiénicos y de cuidado personal, conocimiento de su ambiente, conocimiento de animales, flores y plantas del medio natural, comprensión de los más elementales problemas de convivencia en el hogar y el jardín de niños, adiestramiento en actividades prácticas, camaradería con sus compañeros, y conocimiento de los oficios.

Cabe decir que dichos contenidos se trabajan empleando como recursos didácticos materiales económicos y de la naturaleza, todo lo necesario para el cultivo de plantas, instrumentos de los diferentes oficios y mesa de representaciones.

El programa se basa en la teoría de Claparede, quien dice que la educación no puede concebirse sino como relaciones en estrecha dependencia con el medio y el tiempo.

Se continúa con la idea tradicional de la maestra como imagen de la madre, es ella quien elige el centro de interés, en correspondencia con la metodología globalizadora con que se trabajaba, y que se basaba en los planteamientos de Ovidio Decroly, para quien el centro de interés es una idea o eje, alrededor del cual, deben desarrollarse todos los conocimientos. A la vez que afirma que el camino que siguen las capacidades intelectuales para adquirir el conocimiento tiene tres pasos: observación, asociación y expresión.

Del niño se esperaba que se sensibilizara ante las bellezas naturales y tuviera amor por los animales, aprendiera nociones sobre cuidado personal y valorara y respetara a los servidores públicos.

A la vez, en este programa se da importancia tanto al desarrollo de las capacidades del niño, como a la adquisición de conocimientos por él, partiendo de que los niños aprenden y se desarrollan de la misma forma, es decir, no se tienen en cuenta posibles diferencias ni hay una visión del contexto cultural en que se desenvuelven los niños, o cómo podría éste influir en su aprendizaje, puede decirse, entonces, que tampoco, en este programa existe una visión y atención de la diversidad cultural o la diferencia.

### **3.1.6 Programa de educación preescolar 1970**

Para 1970 dan inicio los planes y programas de reforma, descentralización y modernización de la educación. Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) tiene lugar el proceso de reforma, con lo cual se dio un paso importante también para la educación preescolar, pues “fue entonces cuando se lograron

reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, adaptándolas a las características de cada región”.

([http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm))

En cuanto a la pedagogía, cuando se está trabajando este programa da inicio la psicogenética, pero prevalece el conductismo, también hay influencia de las ideas de María Montessori, quien da especial importancia al ambiente, para ella, la educación es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente, a través de las experiencias efectuadas en el ambiente.

El programa maneja, en lugar de objetivos, metas, como son: fomentar la formación de hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos. Desde esta perspectiva cada área de trabajo tenía metas específicas y contenidos por alcanzar.

La enseñanza se entiende como el desarrollo de las capacidades prácticas, sociales, creadoras, físicas y mentales en el pequeño, a partir de establecer contacto con el medio ambiente. Mientras que el aprendizaje es concebido como proceso de transformación de conductas para la adaptación del niño al medio ambiente.

Los contenidos educativos estaban organizados en 5 áreas, que habrían de articularse con la escuela primaria: 1) Protección y mejoramiento de la vida física y mental, 2) Comprensión y aprovechamiento del medio natural, 3) Comprensión y mejoramiento de la vida social, 4) adiestramiento en actividades prácticas y, 5) Juegos y actividades de expresión creadora. Con ellas se pretendía favorecer hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos.

En su implementación se trabajaba con los siguientes recursos didácticos: juegos educativos, calendario del estado del tiempo, área de higiene, uso de la mesa de representación, conversaciones y títeres digitales.

El rol de la educadora consiste en orientar las actividades, apoyar y participar de manera conjunta con el niño, promover el conocimiento de la historia y del

folklore mexicano, y estimular la adquisición de hábitos de higiene. En cuanto al niño se pretendía que conviviera, participara, cooperara y resolviera problemas.

La metodología era flexible, es decir, podía adaptarse según las necesidades de los niños, el juego era la actividad central, y estaba organizada en 10 unidades que debían trabajarse en fechas establecidas.

Este programa, tiene, como los anteriores, carácter homogenizante, en tanto se enseñaba y se esperaban los mismos resultados de todos los niños, y por cuanto no incluye una visión de la diversidad cultural.

### **3.1.7 Programa de educación preescolar 1976**

Para 1976 continúa aún el proceso de reforma de la educación. En dicho año inicia el sexenio a cargo de José López Portillo, durante el cual, en cuestión educativa, tiene lugar el planteamiento de una educación para todos, proponiéndose como objetivos:

“1) Asegurar la educación básica a todos, particularmente a los niños y jóvenes, 2) relacionar la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios, 3) elevar la calidad de la educación, 4) mejorar la atmósfera cultural del país, y, 5) elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo” (SEP: 1982; 98).

A ello responde este nuevo programa educativo, el cual tenía como objetivos: a) que el niño viva su edad preescolar, b) desarrolle sus potencialidades, c) llegue a la madurez para incorporarse a la escuela primaria, d) ubicar necesidades en grupo, y e) recurrir a bases psicopedagógicas para no caer en la improvisación.

Su concepto de enseñanza era estimular y ejercitar los procesos psicológicos que en el futuro llevarían al niño a poseer un pensamiento lógico, y el del aprendizaje como todo estímulo recibido por medio de la percepción, que ha de producir un impacto en el organismo del niño.

Sus contenidos educativos se basan en el conocimiento de seres y fenómenos naturales y sociales. Y en su desarrollo comprende un tema para cada mes, que se gradúa para 1º, 2º y 3º. Se emplean como recursos didácticos: revistas, periódicos, historietas, cuentos, periódicos murales, instrumentos musicales, y material de plástico, entre otros.

El programa se apoya en la teoría de la escuela nueva, y en el vínculo entre psicología y pedagogía. Por lo que el rol de la educadora cambia: pasa de ser instructora a ser guía y coordinadora.

De igual forma cambia la visión hacia el niño; la escuela nueva tiene como principio considerar al niño como un individuo que aprende por descubrimiento.

Se mantiene el uso del método de Centros de interés, de Ovidio Decroly y se prioriza el trabajo individual, dado que se basan en las necesidades de cada niño. Las actividades se organizan por tema mensual y por grado y se consideran 5 esferas de desarrollo, que son: 1) Cognoscitiva, 2) social, 3) afectivo emocional, 4) sensorio motriz, y 5) lenguaje.

En este programa se cambia la percepción del niño y por tanto el papel de la docente y el proceso de enseñanza aprendizaje, una vez que da mayor peso a los procesos psicológicos por los que el niño llega al aprendizaje y al como es que éste transforma su pensamiento; sin embargo, está ausente la atención al aspecto socio cultural que rodea al niño y el cómo influye en sus aprendizajes. En otras palabras, también en este programa está ausente la atención a la diversidad cultural.

### **3.1.8 Programa de educación preescolar 1981**

En este período comienza la administración del presidente Miguel de la Madrid, durante la cual “la descentralización de la educación básica y normal constituía un objetivo estratégico y transformador”.

([http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm))

Entre los proyectos estratégicos propuestos para la educación básica estaba la integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica.

Es en este contexto educativo que surge el programa, cuyos objetivos son definidos como objetivos de desarrollo, acorde a ello el objetivo general del programa es favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de cada edad. A partir de ese objetivo general se plantean objetivos particulares en las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor, sin que ello significara que dichas áreas estuvieran desintegradas; por el contrario, se pretendía el desarrollo global del niño.

Al respecto, los objetivos del desarrollo afectivo-social son: a) que el niño desarrollara su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que fuera adquiriendo estabilidad emocional para poder expresarse con seguridad y confianza, b) que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos logrando, con ello, paulatinamente, la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea<sup>20</sup>.

En cuanto al concepto de enseñanza, se consideraba la curiosidad y el interés del niño como generadores de su actividad. De este modo las relaciones que pudiera establecer entre objetos, personas, acontecimientos, etc., surgirían del tener frente a sí esos elementos en los cuales centrar su pensamiento.

Respecto al concepto de aprendizaje, se consideraba que el desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo se dan en el contexto de situaciones vitales que ocurren en su vida diaria.

En este programa se pretendía que los contenidos sirvieran de contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las

---

<sup>20</sup> Sólo se toman los objetivos de esta área por ser los que más tienen relación con el tema que se desarrolla.

actividades, de modo que los contenidos y los procesos de desarrollo se encontraran interrelacionados, con subordinación de los primeros a los segundos.

Los contenidos de este programa se determinaron en función de que: a) fueran interesantes y significativos para los niños, b) partieran de su realidad inmediata y lo conectaran con experiencias concretas, c) le dieran la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya, y d) permitieran derivar situaciones que pudieran ser dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y verbalización.

Consecuentemente se pretendía que cada tema pudiera ser abordado acorde a las características de cada contexto geográfico, socio-económico y cultural en que se encontraba cada Jardín de Niños.

La fundamentación del programa parte del enfoque psicogenético acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje, el cual incorpora en su análisis no sólo aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino también cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se van construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad. Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional.

Se trabajaba con la metodología de situaciones, es decir aquella en que cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se tratara y orientadas según los ejes de desarrollo, lo cual habría de facilitar la utilización de materiales que despertaran la curiosidad del niño, lo enfrentaran a problemas que resolver, explicaciones que dar y a desarrollar una creatividad permanente. La educadora habría de abordar las unidades en que estaban organizadas las situaciones de manera que el niño pudiera comprender los contenidos.

En este programa ya hay un interés por retomar el contexto sociocultural diverso de los niños, y partir para el aprendizaje de las experiencias y conocimientos previos de éstos últimos, lo que implica tener presente que los niños son y poseen experiencias diferentes, elementos constitutivos de una visión de la diversidad cultural, si bien no de forma explícita, y si bien tampoco tiene propiamente, como fin, una atención a la diversidad cultural, en tanto que aún cuando propone el intercambio de experiencias como medio para aprender a escuchar a otros puntos de vista, el fin es que los niños aprendan a convivir, sin llegar con ello a hacerles entender que los otros pueden ser diferentes a uno mismo y que eso no debe limitar relaciones de respeto y tolerancia.

### **3.1.9 Programa de educación preescolar 1992**

Con el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari tiene lugar el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, cuyo fin es transformar el sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. Dicho acuerdo propone “la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como diversas estrategias para apoyar la práctica docente” (PEP 1992; 5).

A partir de lo anterior surge este programa, que tiene por objetivos, que el niño desarrolle: a) su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional; b) formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones; c) su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; d) formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales; y, e) un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

La enseñanza tiene que partir de la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Mientras que el desarrollo infantil se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las

relaciones entre personas y que las constituye mutuamente. Y por lo que toca al conocimiento éste no es ajeno a la realidad de cada individuo, pues está condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno, lo que explica, en parte, las diferencias entre un niño y otro, entre grupos sociales y culturas distintas.

Se elige el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización. Los proyectos habían de surgir de fuentes de experiencia del niño, mismos que aportarían elementos significativos relacionados con su medio natural y social. Todo ello cuidando de que se respetase el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones: la particularidad de sus ideas, modos de ser y hacer las cosas, y ayudarle a reflexionar para considerar otros puntos de vista.

La elección de los proyectos escolares se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que, al ser significativos para ellos, le permiten abordarlos con gusto e interés. Y por cuanto el niño se desarrolla a través de experiencias vitales que le dejan recuerdos y conocimientos de significación. Estas experiencias ocurren en el contexto del grupo social al que el niño pertenece, son por lo tanto diferentes entre niño y niño, y entre un jardín y otro, según la cultura propia de cada región.

A manera de ejemplo en el programa se sugieren algunos temas de proyecto, más se da libertad para crear y elegir los que se consideren más adecuados y acordes a las necesidades y características de los niños; figuran entre ellos: “vamos a arreglar nuestro salón”, “organicemos una exposición de ...”, “la fiesta para ...”, “los artistas de...” etc.

La docente habría de ser guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo, así como un referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos. Por su parte, el niño ha de aprender básicamente a partir del juego y la interacción con el medio y con los otros.

Este programa complementa el anterior (1981) ya que parte básicamente de la misma teoría en lo que se refiere al desarrollo del niño y a cómo aprende, y si bien da mayor énfasis al trabajo colectivo y en grupo como medio para el aprendizaje, para aprender de y con el otro, lo hace también al reconocimiento de las diferencias entre los niños, como parte de su contexto sociocultural y de sus experiencias ya vividas, lo que da pie a que a través de los proyectos la educadora trabaje y retome aspectos socioculturales de la comunidad, de manera que el niño pueda encontrar en los conocimientos que aprende herramientas para enfrentar y comprender su realidad. Había con ello, por tanto, mayor conciencia de la diversidad cultural. Sin embargo, el programa continuaba sin tener como uno de sus objetivos el dar atención educativa a dicho aspecto.

### **3.1.10 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar 2000**

Con el año 2000, termina un siglo y comienza otro, con el cual comienza a crecer el fenómeno de la globalización, entendida como el proceso por el que la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unifica mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global (<http://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n>).

Mientras que, en el contexto nacional se da también un cambio importante a nivel político, ya que después de más de 70 años en el poder, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) pierde la presidencia frente al Partido de Acción Nacional (PAN), quien asume la administración del país, con Vicente Fox Quezada como presidente, cuyo sexenio va del 2000 al 2006.

A la vez, con este cambio surgen modificaciones en la educación, entre ellos la creación de nuevos programas educativos y con ellos una visión distinta de la misma.

Surge así la Guía para la Planeación Docente (GPD) del nivel preescolar, para el Distrito Federal, que parte de un modelo denominado “Por una nueva escuela urbana para el Distrito Federal”, el cual pretende impulsar a los

jardines de niños a transformar su ambiente escolar y el ambiente de aprendizaje en el aula, a fin de mejorar sus resultados educativos.

Con este modelo, por primera vez se percibe, de manera explícita, al jardín de niños como: “un espacio educativo abierto a la diversidad, en donde las educadoras, los y las docentes del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), de enseñanza musical y educación física conocen y atienden a los niños y las niñas a partir de sus características personales y socioculturales” (GPD: 2000; 3).

Esta guía es complemento del documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México 2000, el cual contiene los propósitos de la educación preescolar, así como los elementos teóricos y metodológicos que orientan la práctica docente.

Con respecto a su enfoque, este programa considera que la educación es la vía para lograr la transformación de la sociedad. Reconoce que una auténtica educación es aquella que logra que el ser humano aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a convivir, para enfrentar la realidad de forma crítica, creativa y propositiva, en busca de mejorar su calidad de vida.

Define en sus propósitos las competencias que los niños y las niñas han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio, basadas en el respeto y la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

Concibe el desarrollo del ser humano como producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos determinados. De ahí que, se entienda al aprendizaje como la apropiación de saberes, normas e instrumentos culturales a través del trabajo conjunto, en contextos sociales definidos, como la familia y la escuela. El aprendizaje se produce, entonces, a través de relacionarse con

los otros (proceso interpsicológico), así como de la actividad interna del sujeto (proceso intrapsicológico), resultando decisiva la calidad de las relaciones que se establecen con los otros y la forma en que los niños se conciben a sí mismos<sup>21</sup>.

Existe estrecha relación entre la actividad del niño y su aprendizaje; la actividad física y mental constructiva es la base del aprendizaje. El juego, la acción y la experimentación se vuelven necesarios para adquirir significados sobre los objetos, las personas y las situaciones de la realidad.

En esta guía no se habla ya sólo de contenidos, sino también de competencias, que están definidas por las habilidades y actitudes que los niños habrán de adquirir durante su educación preescolar. Las habilidades son capacidades para enfrentar y transformar la realidad, mientras las actitudes son tendencias a valorar las situaciones que enfrenta el individuo, impulsan y orientan su comportamiento conforme a principios éticos. Las habilidades y actitudes conforman maneras de pensar y actuar del sujeto.

Competencias y contenidos, por tanto, no son sinónimos. Los contenidos están constituidos por conocimientos y prácticas habituales, donde el conocimiento es visto como la información sobre la realidad natural y social, son datos, hechos, conceptos que permiten organizarla, comprenderla, explicarla, describirla, relacionarla y predecirla, es saber que ó saber acerca de; y las prácticas habituales se entienden como procedimientos, formas de actuar, serie de acciones que nos permiten llegar a un fin, es saber hacer.

La educadora se convierte en mediadora, por ser quien tiene mayor experiencia cultural, sin embargo, se reconoce que los niños poseen competencias adquiridas como producto de sus experiencias previas y, pueden realizar otras cosas con ayuda, para, posteriormente hacerlas por sí solos. Dicha ayuda ha de ser proporcionada principalmente por la docente, a través de la enseñanza, que es definida como intervención pedagógica, la cual se

---

<sup>21</sup> Este programa retoma el enfoque sociocultural, que plantea, principalmente, Vigotski; así como los aportes de la teoría constructivista.

entiende como la organización intencional del ambiente de aprendizaje para lograr los propósitos educativos.

Los cuales cuentan, cada uno, con sus respectivas competencias (habilidades y actitudes) y contenidos (conocimientos y prácticas habituales), los cuales delimitan el campo de intervención de la docente para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los contenidos se encuentran organizados por grado y nivel de complejidad.

Los propósitos del programa son: 1) mostrar una imagen positiva de sí mismo, 2) establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social, 3) comunicar sus ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes, 4) explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación, 5) manifestar actitudes de cuidado y respeto al medio natural, 6) satisfacer por sí mismo necesidades básicas del cuidado de su persona para evitar accidentes y preservar su salud, 7) respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, étnica o por cualquier otro rasgo diferenciador, 8) manifestar actitudes de aprecio por la historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación, 9) valorar la importancia del trabajo y el beneficio que reporta, y 10) generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.

En cuanto a la metodología, el programa plantea que la intervención pedagógica ha de concretarse en la creación del ambiente de aprendizaje, por ellos los contenidos a trabajar en una semana deben ser seleccionados y organizados de manera que respondan al principio de globalización, el cual supone que los niños al aprender incorporan los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva, enriqueciendo y diversificando su conocimiento de la realidad, de ese modo, pueden emplear lo aprendido en contextos diferentes a aquellos en los que tuvo lugar el aprendizaje.

Para ello, la docente puede valerse de las distintas metodologías globalizadoras, como son: el método de proyectos, las situaciones y los centros

de interés, contando con la flexibilidad para elegir la que considere pertinente, tomando en cuenta que debe plantear experiencias totalizadoras que integren contenidos de diversos propósitos; variedad de actividades; uso de tiempo y recursos, actitud docente y formas de relación, para darles unidad y coherencia en función de lo que se va a aprender.

Este programa plantea algo importante, para una atención pertinente de la diversidad, reconoce que “la convivencia implica la necesidad de conocer y acatar normas que propicien relaciones armónicas, por lo que las actitudes y formas de relación que establecen los adultos han de servir de modelo para orientar el comportamiento infantil. (...) Así también reconoce que las diferencias individuales no son obstáculo para el aprendizaje, sino posibilidades para avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa” (GPD: 2000; 7).

Sin embargo, dichos planteamientos no bastan para una adecuada atención educativa de la diversidad, en tanto, no se muestra aún, conciencia sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad, así como de promover la convivencia y el diálogo entre los niños, docente – niños y escuela comunidad, de manera intencional, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad intercultural y no sólo multicultural.

### **3.1.11 Programa de educación preescolar 2004**

Este programa surge en un contexto donde las consecuencias políticas, sociales y económicas que ha traído la globalización, principalmente, con la apertura de fronteras, hacen palpable la necesidad de construir un nuevo tipo de sociedades, donde la diversidad cultural no sea motivo de conflicto, sino antes bien de crecimiento y revaloración cultural. Encontrando en la educación un medio para comenzar con dicha transformación social.

Los propósitos fundamentales de este nuevo programa educativo definen la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan

los niños y niñas que la cursan. A la vez, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Este programa pretende que, reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica, así como las características individuales de los niños, estos vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente: a) desarrollen un sentido positivo de sí mismos, b) sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, c) adquieran confianza para expresarse dialogar y conversar en su lengua materna, d) comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura, e) reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir) y compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información, f) construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos, g) desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa, h) se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación, i) se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, j) desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales, k) conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y, l) comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento.

Así mismo el programa propone principios pedagógicos básicos para favorecer la eficiencia de la intervención educativa, divididos en 3 rubros<sup>22</sup>:

A) Características infantiles y procesos de aprendizaje.

B) Diversidad y equidad:

---

<sup>22</sup> De los cuales sólo se desglosa el segundo por ser el que mayor relación tiene con el tema de análisis.

1.- La escuela debe ofrecer a niñas y niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

2.- La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

3.- La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

C) Intervención educativa.

Está centrado en competencias, entendiendo por competencia al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Los contenidos que se aborden serán relevantes, en relación con los propósitos fundamentales, y pertinentes, en los diferentes contextos culturales y lingüísticos de los niños.

El programa parte de un enfoque sociocultural, donde la docente es quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Mientras que el niño es visto como un individuo que aprende y se desarrolla a partir de su constitución biológica o genética, en él desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, adultos o niños. Las condiciones y riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales. Así mismo el contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, la posibilidad de observar y manipular objetos, permiten a los pequeños aprender y desarrollar sus capacidades cognitivas. En esas relaciones entre pares también se construyen la identidad personal y se desarrollan las competencias socio afectivas.

Por su parte la educadora ha de buscar, el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y les permitan avanzar paulatinamente en sus niveles de logro, para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que lleguen a ser personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. Por igual, la educadora tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (talleres, proyectos, etc.) y de seleccionar los temas, problemas o motivos que considere apropiados – manteniéndose dentro de la norma- para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.

Como se puede apreciar, es hasta este programa cuando realmente se tiene como propósito dar atención educativa a la diversidad cultural, a través de una educación que pretende ser intercultural, a fin de poder ofrecer calidad para todos por igual, sin que su condición social o su cultura sea un límite a su desarrollo; sin embargo, aunque aquí ya hay, como discurso, reconocimiento oficial de la diversidad cultural y se pretende darle atención educativa tal, que no pretenda la homogeneidad, los planteamientos distan mucho aún de una verdadera educación intercultural, de la misma manera que hacen falta muchos elementos para llevar a la práctica una educación de ese tipo.

A partir de la revisión de los distintos programas que se han aplicado al nivel de educación preescolar en diferentes épocas, es posible observar como el currículo, que el Estado diseña y aplica, responde a las necesidades y características de cada época histórica y, por supuesto, aunque de forma implícita a sus propios intereses, ha prevalecido hasta antes del programa de 1981, la finalidad de formar una sociedad homogénea, donde lo que los programas marcan es lo que el individuo debe llegar a ser, saber hacer y conocer.

También se puede apreciar que a partir del programa de 1981 ya hay un interés por retomar el contexto socio cultural de los niños y por retomar sus aprendizajes y experiencias previas, como elementos que habían de favorecer aprendizajes más significativos, que el niño pudiera llevarlos a su vida diaria, dentro y fuera de la escuela. Así mismo que no se llega a considerar la posibilidad de ir más allá, es decir, que el docente pudiera emplear las

experiencias y el conocimiento del contexto en que se desenvuelven los niños para valorar la diversidad cultural y verla, no como una limitante, sino como una herramienta que facilite el logro de esos aprendizajes significativos, (en tanto se pudiera retomar lo que para el niño es importante, lo que forma parte de su identidad y de su vida diaria), compartiendo con los demás sus experiencias, seguramente diferentes, pero que enriquecen el proceso de aprendizaje, a la vez que coadyuvan a formar en los niños actitudes de respeto y reconocimiento a la diferencia, de valores y actitudes que favorezcan la convivencia y las relaciones interculturales en la diversidad.

El programa actual de educación preescolar ya pretende tener carácter de intercultural, y responder a la obligación de promover “la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria (...), lo que en cuestión de educación se traduce en favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (PEP: 2004;16 ).

Pretende también que sus componentes permitan que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración cultural y el diálogo intercultural, lo cual resulta básico si recordamos que la educación intercultural, en palabras de Speiser (1996;110), puede entenderse como aquella que:

*parte de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abre camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes culturales en la sociedad civil y nacional. (...) No es solamente un proceso que experimentan los niños indígenas, ya que de ser así no sería más que un proceso de asimilación unilateral; debe ser un proceso que pasen todos los niños en su educación escolar partiendo de sus diferentes ángulos de realidad vivida para de esta manera llegar a un acercamiento de todos a todos, una comprensión mutua en el marco de una sociedad que aprende a respetar las diferencias en la unidad, y que es a su vez meta y condición para este tipo de educación.*

El programa si bien ya tiene planteamientos importantes con respecto a la atención a la diversidad cultural, también como ya se ha mencionado, no basta con el discurso, pues, mientras estos planteamientos no se lleven a la práctica no habrá una verdadera atención educativa a la diversidad cultural. Parece lógico, entonces, pensar que el cambio no se dará de un momento a otro, por el contrario, llegar a lograr una educación intercultural es un reto a largo plazo, pero modificando poco a poco los elementos del proceso educativo se llegará al objetivo.

No basta entonces con pretender sólo que todos los niños adquieran ciertas competencias para lograr un mejor desarrollo o modificar los contenidos. Es indispensable transformar también la actitud de los docentes con respecto a la diversidad sociocultural con que se topan en el aula, transformar la visión del proceso de enseñanza aprendizaje y encontrar la relevancia de vincular los contenidos y las estrategias de aprendizaje con las experiencias y el contexto sociocultural en el que está inmersa la escuela, los alumnos y la comunidad a la que pertenecen.

Puede resultar compleja tal transformación, total e inmediata, por eso habría que ir avanzando de a poco en poco, comenzando, quizá, por aquellos elementos que pudieran resultar o pensarse menos significativos para quienes estamos inmersos en el sistema educativo, como puede ser el proceso de enseñanza, que es donde realmente se llevan a la práctica los discursos y planteamientos establecidos en el currículo, y donde se vive el reto de enseñar y aprender en un medio donde la diversidad cultural indudablemente puede estar presente.

El Programa de educación preescolar actual tiene la ventaja de brindar a las docentes la libertad de elegir la metodología y los recursos con que habrán de enseñar los contenidos y ayudar a los niños a adquirir las competencias establecidas, y de hacer énfasis en que se habrán de vincular los temas y actividades con las experiencias previas de los niños y el contexto sociocultural en que se desarrollan.

Lo cual puede ser un elemento importante para favorecer una educación de tipo intercultural, teniendo en cuenta que es esta una educación para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural está presente, y que ésta es necesaria en cualquier contexto, en una escuela urbana, rural o indígena; una vez que para que los niños desde pequeños vayan adquiriendo valores y actitudes como el respeto, el reconocimiento y la valoración de lo diferente requieren de vivir experiencias que los acerquen a la convivencia dentro de la diversidad, ya sea de culturas, o sencillamente de puntos de vista, de formas de ver el mundo, de aprender.

Para las docentes de preescolar puede resultar complicado lograr lo anterior si no tienen claro en qué consiste una educación intercultural, así como a qué se refiere la diversidad cultural, y qué papel desempeñan ellas en este proceso de reconocimiento y atención a la diversidad cultural. Por lo que resulta básico que tengan claro lo anterior y cuál es o son sus compromisos dentro del proceso educativo, así como las estrategias de trabajo con las que pueden responder a dichos compromisos.

Dentro de las posibilidades metodológicas que la docente puede elegir se encuentran el trabajar con talleres, por situaciones, centros de interés, áreas o por proyectos, por lo que ha de establecerse criterios de selección, pensar qué se quiere lograr y, en función de eso, elegir qué metodología le dará mayores posibilidades de alcanzar sus propósitos.

Entre las distintas metodologías que hay, para vincular los contenidos con el contexto y las experiencias previas de los niños - a fin de lograr aprendizajes significativos y funcionales, en tanto puedan ser aplicados en la vida diaria-, el método de proyectos, además de permitir el trabajo colectivo, el intercambio de ideas y puntos de vista y con ello la posibilidad de aprender del otro, puede resultar una opción viable en tanto que, al ser un método globalizador puede permitir abordar varios contenidos en torno a un tema, que la docente puede vincular con las vivencias de los niños, su cultura e intereses, así como con la cultura de la comunidad, sus tradiciones y costumbres.

### **3.2 Método de proyectos e interculturalidad**

En el programa de educación preescolar nacional actual, la interculturalidad es entendida como el reconocimiento, valoración de la diversidad cultural y el diálogo entre culturas (PEP 2004:21), lo cual se pretende lograr a través del proceso enseñanza aprendizaje - en los distintos contextos, urbano, rural e indígena,- y por lo mismo pretende dar atención a la diversidad cultural y promover la interculturalidad. Por ello los componentes del programa están orientados, entre otros propósitos, a favorecer dicha educación.

Sin embargo, como señala Bertely, “el programa se enfoca más a subrayar los objetivos de aprendizaje que a sistematizar el conocimiento que se deriva de la vida práctica de los sujetos; se enfatizan las competencias y se deja de lado la importancia de los asuntos que importan a los niños y las comunidades” (2005; 78), condición que hace necesario que el trabajo docente no se limite al logro de las competencias en los niños.

Y si bien en los distintos campos formativos y los contenidos del programa se pueden encontrar motivos para abordar la diversidad cultural, así como para propiciar el diálogo intercultural, ello dependerá principalmente de la forma en que el docente entienda la interculturalidad, los contenidos a enseñar y tenga claro lo que quiere lograr a través del proceso de enseñanza aprendizaje, así como del que tenga presente el propósito de dar atención educativa a la diversidad sociocultural.

Sin embargo, se observa en el programa una discrepancia, pues, mientras por un lado propone una educación de tipo intercultural, por otro enfatiza, como ya se mencionaba, el logro de las competencias de forma equitativa en todos los niños en edad preescolar, lo cual tal vez imbuya en la docente la idea de que lo importante sea simplemente que el niño adquiera las competencias propuestas.

Por lo que toca a la actuación docente, el programa implica, como lo señala Bertely, que, “existen muchas maneras de hacer escuela y el educador tendría

que actuar como un estratega que decida qué hacer en contextos particulares, a partir de lo que cada grupo le exige” (2005; 77), pero teniendo cuidado de no caer en la falta de sistematicidad, y teniendo claro lo que quiere lograr.

Cabría preguntarse entonces con qué elementos la docente cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un enfoque intercultural, y para rescatar los conocimientos y experiencias previos de los niños, elemento que brinda flexibilidad a la docente para elegir la metodología que le resulte más conveniente. A partir de lo anterior, si se toma en cuenta lo observado, su análisis y contextualización y las características del método de proyectos, éste puede resultar un elemento que facilita el camino hacia una educación que brinde una atención pertinente a la diversidad cultural y promueva la interculturalidad.

### **3.2.1 El método de proyectos, antecedentes y posibilidades**

Una vez que el método de proyectos responde al principio de globalización, es decir, en tanto pretende vincular los contenidos con las experiencias y conocimientos previos del niño, para de esa forma aportar elementos significativos relacionados con su medio natural y social, permite, “respetar el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones: en la particularidad de sus ideas, en sus modos de ser y de hacer las cosas; en los errores de diversa índole que producen, los cuales pueden ser fuente de reflexión y análisis para considerar otros puntos de vista” (PEP 1992:14).

La metodología de proyectos se maneja desde 1992<sup>23</sup> en el nivel preescolar, como medio para propiciar aprendizajes, sin embargo, sus antecedentes no se encuentran vinculados con dicho nivel. El método de proyectos fue creado por William Heard Kilpatrick<sup>24</sup> en 1918, lo fundó con base en el análisis de los planteamientos de John Dewey, con la intención de encontrar una forma efectiva de enseñar. El método se propone actuar concretamente en el campo de la realización efectiva. Es una metodología esencialmente activa, cuyo propósito es hacer que los alumnos realicen, actúen; pues pretende imitar la vida, ya que, de acuerdo con Kilpatrick, todas las acciones del ser humano, no son otra cosa que realizaciones de proyectos.

El método de proyecto procura desenvolver al espíritu de iniciativa, de responsabilidad, de solidaridad y de libertad. El proyecto es una cadena organizada de actividades, dominada por un motivo central, cuyo propósito es realizar algo concreto y útil.

(<http://www.scielo.cl/pdf/rfacing/v12n2/art10.pdf>)

En el caso de la educación preescolar, el proyecto (que parte de los planteamientos de Kilpatrick con respecto a dicho método) es una organización de juegos y actividades propios de este nivel, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta, como tal ha de responder a las necesidades e intereses de los niños, sin dejar de lado los

---

<sup>23</sup> Otro de los niveles educativos en que se ha trabajado con el método de proyectos es el de primaria, para el cual se creó, en 1982, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), que: “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. (SEP – PACAEP, documento rector:1984;7, en, Ornelas: 2000; 8). Los encargados de llevar a cabo este plan son tanto docentes como alumnos, 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 (Ornelas:2000;9). En la cuestión pedagógica, el PACAEP tiene como eje al método de proyectos (tomado de los planteamientos de Kilpatrick y Dewey), propuesto para el trabajo de docentes y alumnos, mismo que es ajustado a las características del plan y a los lineamientos que lo sostienen, quedando conformado en cuatro etapas: 1) identificación del tema, 2) estructuración de proyectos específicos, 3) ejecución o desarrollo del proyecto, y, 4) evaluación del proyecto. Cada proyecto se define a partir de los intereses de los niños, de acontecimientos relevantes y/o del desarrollo de otros proyectos (Ornelas:2000; 10).

<sup>24</sup> Conocido como colega y colaborador de John Dewey, con quien trabajó en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Es también conocido por ser una importante figura de la historia de la educación progresista. (<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF> , en esta página se puede encontrar más información sobre la vida y los planteamientos de W. H. Kilpatrick).

contenidos que establece el programa, los cuales actualmente están enfocados al logro de ciertas competencias.

Al respecto no hay que olvidar, como lo señala Sacristán, que, “los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización (...) es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento” (Sacristán, Pérez G. en Starico Nelly: 1999; 33)

Es decir, si la docente ha de aprovechar el proyecto como pretexto para trabajar y formar en el niño actitudes y valores, además de conocimientos y habilidades, resulta relevante tener en cuenta que una educación para y en la diversidad debe partir primordialmente de la formación de actitudes y valores como el respeto, la tolerancia, la valoración del otro, la disposición al diálogo, lo cual no está peleado con los conocimientos y/o las habilidades, la docente ha de diseñar estrategias que le permitan, a partir de un tema, enseñar no sólo conocimientos sino formar en dichos valores y actitudes, de ahí la riqueza de los proyectos, que al implicar un método globalizador brindan la posibilidad de llevar a cabo dicha labor.

El proyecto también permite trabajar actividades en torno a un tema o problema de forma conjunta, donde todos los estudiantes persiguen el mismo fin, a la par de satisfacer intereses individuales, y ofrece la posibilidad de incorporar las experiencias que el niño ha ido construyendo en su mundo extraescolar. De esta manera el alumno podrá construir un saber práctico “(posibilidades de acción para resolver problemas). Así como construir un saber, una imagen del mundo, una profunda visión de las cosas” (Starico N.: 1999; 66), o sea una visión propia, pero que ha sido enriquecida con la visión de otros.

Lo mismo, al permitir que se vinculen los contenidos con las experiencias y conocimientos previos de los niños, así como con aspectos de su cultura, y la cultura de su comunidad, el método de proyectos facilita que se construyan aprendizajes significativos, pues, permite que el aprendizaje se construya en la

interacción con otros, ya sea a través del trabajo cooperativo, el intercambio de conocimientos y/o experiencias entre iguales; sin embargo, es preciso recordar que para que esto se de es indispensable el papel del docente, la manera en que lleva a la práctica el proyecto, siendo importante para ello que tenga conocimiento de la cultura de la comunidad en que está inmersa la escuela, así como de aquellas cosas que resultan significativas o atractivas para los niños.

Pues, como señala César Coll (1991; 198):

*el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.*

Podemos decir, entonces, que las actividades que planea y ejecuta el o la docente para el aprendizaje significativo de los contenidos por el niño si bien han de ser atractivas y coherentes con sus capacidades cognitivas, han de rescatar también los aprendizajes previos y el capital cultural que él posee, ya que esto contribuirá a que el niño se sienta motivado, en tanto que encuentre en el proceso de aprendizaje elementos con los cuales puede identificarse y que le permitirán poder construir nuevos esquemas.

De lograrse lo anterior, evidentemente permitiría que la diversidad sociocultural, más que una limitante, sea un medio para el aprendizaje, en tanto que supone el encuentro de formas distintas de percibir el mundo, de apropiarse de él, propiciando un enriquecimiento y apoyo mutuo para que cada sujeto construya nuevos conocimientos. Por lo mismo trabajar a través de los proyectos puede permitir al docente formar en los niños actitudes necesarias para establecer relaciones de tipo intercultural, pues daría lugar a “una educación que ayude a desarrollar la autoestima y la aceptación de los demás; la creación de relaciones humanas satisfactorias; la capacidad de compartir opiniones, experiencias y sentimientos”. (Starico N.: 1999; 143)

Por todo ello, es importante que los proyectos se lleven a cabo con ciertas características como lo son: que sea un proyecto colectivo con objetivos precisos, donde cada individuo que forma parte del grupo esté inmerso y se sienta parte del proyecto; incluir, cuando el proyecto lo permita, a los padres de familia y la comunidad; que la docente maneje los contenidos de forma integral y flexible; retomar las experiencias, el contexto social y la cultura propia de cada sujeto en formación, para lograr aprendizajes relevantes; y que el alumno tenga un papel activo en el proceso de aprendizaje, donde el docente sea su guía,<sup>25</sup> así como fomentar la cooperación para la resolución de un problema común, establecer relaciones de respeto, reconocimiento y valoración del otro y, finalmente, realizar una evaluación formativa de los logros obtenidos en los alumnos a través del proyecto.

Es entonces fundamental que los docentes estén concientes de esta posibilidad que brinda el método de proyectos y la aprovechen como una estrategia para propiciar que en el jardín de niños puedan comenzar a generarse actitudes necesarias para la interculturalidad, de la que actualmente se habla tanto en los discursos educativos. Sin embargo, es preciso tener claro que, el proceso hacia una educación de tipo intercultural no radica en el método en sí mismo, sino en la formación y actitudes del docente con respecto a la atención a la diversidad cultural y la interculturalidad, pues de ello dependerá el uso que el docente haga de la metodología y las estrategias que diseñe para el logro de los propósitos que pretende alcanzar con sus alumnos.

Las fases del proyecto pueden comprenderse de la siguiente manera:

- **Surgimiento del problema;** el docente, partiendo del interés de los niños, de un acontecimiento importante para ellos, o de un problema que se suscite en la escuela o la comunidad y que se vincula con los contenidos, de forma que se puedan retomar las experiencias y el contexto de los niños, los cuestiona para que en conjunto se planteen

---

<sup>25</sup> Tomando en cuenta que “el potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo, (...) que permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. (Díaz Barriga: 2002 , pág. 7)

una situación problemática a resolver, o una investigación a realizar que sea del interés de todos, lo que harán de manera colectiva.

- **Planeación de actividades;** constituye la previsión de las actividades que se llevarán a cabo para la solución del problema o para la investigación de interés colectivo; parte de la investigación o búsqueda de información sobre el problema o la cuestión a conocer (\*)<sup>26</sup>, donde están incluidas las propias experiencias y saberes de los niños con respecto al tema; posteriormente se diseñan actividades que permitan resolver el problema, que son en su mayoría colectivas o que implican trabajo en equipo, donde los niños tienen la posibilidad de interactuar, compartir experiencias y llegar a acuerdos, con una actitud de respeto, reconocimiento y valoración del otro y de sí mismos; incluye también el establecimiento de materiales a utilizar, el uso de espacios y tiempos para llevarlas a término.
- **Ejecución;** es la realización de las actividades antes planeadas, donde cada uno tiene el compromiso de cumplir con la tarea para poder llegar al logro de su objetivo común, que básicamente es llegar a la solución del problema.
- **Evaluación;** es la etapa final del proyecto, consiste en una evaluación formativa, donde se retoman las cuestiones iniciales a partir de las cuales surgió la problemática a resolver, para ver si pudieron ser resueltas. En esta también se reflexiona sobre el proceso, si cada uno cumplió con su tarea, cómo fue su participación, si se logró el trabajo colectivo y si esto permitió resolver el problema. Así también en lo que toca a como se retoman los contenidos, qué tanto se trabajaron, qué se aprendió en torno a ellos. En esta participan tanto el docente como los alumnos.<sup>\*27</sup>

---

<sup>26</sup> \* El maestro previamente habrá de investigar sobre el tema o problema a resolver de modo que tenga los elementos suficientes y adecuados para guiar a los niños en el proceso del proyecto.

<sup>27</sup> \*En el siguiente apartado del trabajo se hablará más a fondo del tipo de evaluación que se plantea, desde un enfoque intercultural, para esta propuesta de trabajar por proyectos.

Algunos puntos importantes respecto al uso de la metodología de proyectos serían:

- ✓ En la etapa de surgimiento las preguntas deben permitir conocer lo que los niños saben sobre el tema y generar un intercambio de ello entre los alumnos, donde se reconozcan las diferentes apreciaciones y se valoren, facilitando que en el proceso pueda surgir en conjunto el nombre del proyecto y sea significativo para todos, es decir que todos se sientan parte de él.
- ✓ En la etapa de la planeación de actividades es importante no olvidar que si se quieren lograr aprendizajes relevantes se han de retomar tanto los contenidos, como las experiencias y el contexto socio-cultural de los niños, de manera que éstos puedan llevar a su vida diaria lo que están aprendiendo.
- ✓ Es importante recordar que el proyecto es el medio para alcanzar los objetivos, es el cómo, de manera que el docente debe tener bien claro lo que pretende lograr para orientar el proceso hacia dichos fines, sin dejar de lado que en el proyecto no sólo deben estar inmersos los fines del docente, sino también los de los alumnos y los de la institución, en tanto se pretende lograr trabajar el currículum de forma transversal.

### **3.2.1 La fiesta como contenido en el método de proyectos**

Los proyectos pueden entonces resultar un instrumento importante para dar atención a la diversidad sociocultural dentro del jardín de niños, siempre y cuando la docente tenga presente los aspectos mencionados, y no olvide la importancia de vincular los contenidos con el contexto socio cultural de los niños, sus experiencias y conocimientos previos.

Con base en todo lo anterior se puede decir que en la cultura de una comunidad y por tanto de los niños se encuentran elementos que pueden ser significativos para ellos y resulta importante el que dentro de la escuela también se aborden. Uno de esos elementos puede ser la fiesta, puesto que es

un evento que atrae la atención e interés de los niños, quienes también de una u otra forma son partícipes de las celebraciones de la comunidad.

Siendo esto así, la fiesta puede abordarse como tema del proyecto, vinculándolo con fiestas importantes de la comunidad, a manera que la docente logre el interés por parte de los niños, quienes podrán encontrar mayor sentido a las actividades en tanto puedan vincular lo que están aprendiendo con su vida cotidiana, con su cultura e identidad, a la par de compartir con sus iguales su forma particular de vivir la fiesta.

Sobre la fiesta como proyecto educativo y los aportes que puede brindar a la docente para educar en y para la diversidad se hablará en el capítulo siguiente, por lo que aquí sólo se menciona.

### **3.2.2 La evaluación desde el enfoque intercultural**

La propuesta de trabajar la diversidad sociocultural como medio de aprendizaje, a través del método de proyectos, para favorecer el acercamiento a la interculturalidad, habría de ser evaluada de manera formativa, en tanto que como señala Álvarez la evaluación formativa, es “evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes” (2001;12), es decir, es una evaluación que permite revisar el proceso y corregir los errores, sobre la marcha, para mejorarlo y alcanzar mayores logros. Siendo importante tomar en cuenta que la evaluación debe realizarse durante el proceso y no hasta el final, puesto que como lo expresa Álvarez “evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno” (2001;15).

Dicha evaluación formativa además de que toma en cuenta al alumno, quien participa de manera activa en ella, comprende la autoevaluación y la coevaluación; se entiende por autoevaluación, según Zacarías, a “la que práctica el propio agente, adoptando una actitud crítica personal” , es decir, es la que hace el propio alumno de su proceso de aprendizaje, mientras que la coevaluación es “la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto,” (1995;

45) procesos que permiten contar con una valoración más completa y quizá justa, en tanto que no sólo parte de lo que el docente percibe sobre el proceso de aprendizaje, sino que también toma en cuenta al alumno, tanto de forma individual, como en conjunto, pudiéndose por ello rescatar elementos que quizá el docente no ha considerado.

En este proceso, un elemento que favorece esta evaluación es el diálogo, la conversación entre los sujetos, tanto entre docente – alumnos, como entre alumnos, puesto que implica reflexionar y tomar conciencia del proceso, y de los logros, tanto de manera individual como a nivel de grupo, pues como lo dice Álvarez “el diálogo puede ser el método de evaluación más potente – y el menos usado – para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos” (2001;56). Por lo mismo se puede decir que el diálogo permite generar un ambiente de mayor confianza, menos formal, para expresar lo que cada individuo percibe respecto al proceso de aprendizaje.

En esta propuesta de trabajo, puesto que se pretende que los alumnos adquieran actitudes de respeto, tolerancia, reconocimiento y valoración del otro, de sus saberes, como vía para una relación intercultural, no basta con evaluar qué saben los alumnos, ni qué saben hacer, sino que es necesario evaluar también qué actitudes se han aprendido. Donde las actitudes, según expresa Zacarías,” significan factores cognitivos (conocimientos de la actitud), afectivos (sentimientos) y conductuales (declaraciones manifestadas), que se conjugan entre sí para actuar en cierto sentido y modo” (1995; 75).

Más por cuanto la adquisición como la evaluación de actitudes resulta un proceso difícil, se requiere que el proceso para aprender las actitudes, establecidas previamente, y de manera intencional en el proceso, sea continuo, a fin de que los alumnos puedan vivir constantemente, a través de él, experiencias de aprendizaje que fortalezcan las actitudes. Sin embargo, hay que recordar que los cambios de actitud son lentos, y que en ello influyen factores externos como el ambiente en que se desempeña el niño fuera de la

escuela, y por cuanto no se pueden evaluar de manera total, ha de irse evaluando el proceso, los avances que se van alcanzando y que se manifiestan en las pequeñas modificaciones de conducta, durante las actividades escolares diarias. Un elemento favorable para ello es que las actitudes pueden considerarse como contenidos transversales, en tanto que están presentes en la mayoría de las actividades que tienen lugar en el jardín de niños, contando con mayores oportunidades para fortalecerlas.

Por último, es importante resaltar que aunque la apropiación de actitudes lleva tiempo y es quizá más palpable al finalizar un ciclo escolar e incluso un nivel, en el caso de preescolar, la evaluación debe ser continua, para poder ir reflexionando sobre lo que se está logrando y las estrategias que están, o no, funcionando para alcanzar los objetivos, que en este caso sería que los niños aprendan actitudes de respeto, tolerancia, colaboración, y reconocimiento hacia el otro.

#### **4. LA FIESTA COMO PROYECTO EDUCATIVO EN EL JARDÍN DE NIÑOS. UN MEDIO DE ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD**

La fiesta se teje en torno al acontecimiento vivido o simplemente creído y, en todo caso, creado para mantener viva la esperanza en los márgenes de la utopía.  
(Herón Pérez M: 1998; 19)

En el nivel preescolar, en los proyectos escolares que se trabajan en el aula, como estrategia metodológica para abordar los contenidos escolares, se pueden retomar, como se mencionaba anteriormente, elementos de la cultura regional y local, además de la nacional (implícita en el currículo), en torno a temas que se vinculan con la vida cotidiana de los niños, principalmente en los jardines de niños rurales, donde lo que ocurre en la comunidad puede llegar a tener gran peso en la vida escolar y la formación de los alumnos.

Uno de los eventos que forman parte de la vida sociocultural de una comunidad es la fiesta, vista como una oportunidad para salir de la cotidianidad, para encontrarse con el otro, es “recurrir a las relaciones personales en un contexto de paridades diferentes a las de la vida diaria para alimentar la propia interioridad y viceversa: es ir a lo recóndito, hacerlo estallar en júbilo y alentar con ello los vínculos comunitarios. (...) La fiesta es contacto con la propia interioridad, expresión de la propia experiencia” (Pérez H.:1998; 46).

La fiesta como vivencia que sale de la cotidianidad trasciende también al jardín de niños, dentro del cual se celebran fiestas distintas, de tipo: cívico, popular y regional o local, cada una de las cuales tiene un sentido distinto y se viven de forma diferente, algunas de manera conjunta con la comunidad. Al tratarse de un evento que permite salir de la rutina, resulta ser un contenido atractivo para los niños que tienen la oportunidad de hacer cosas distintas a lo cotidiano, como lo son disfrazarse, convivir con niños de otros salones e incluso de otras escuelas, así como con sus padres y personas de la comunidad, en un ambiente de alegría.

#### **4.1 La fiesta en el jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”**

En el jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”, los contenidos educativos se enseñan, en su mayoría, empleando el método de proyectos<sup>\*28</sup>, siendo las fiestas parte de los temas o contenidos que se trabajan a través de ellos. Pues a lo largo del ciclo escolar se abordan diferentes fiestas, acorde con el calendario civil, algunas de tipo cívico con carácter nacional y otras de tipo popular y regional o local. En la comunidad y el jardín de niños la fiesta se convierte en un indicador del tiempo, como lo expresa Herón Pérez: “Las fiestas son cortes del tiempo y, por lo general, el calendario de las diferentes culturas ha sido el calendario de sus fiestas” (1998; 18).

Algunas de las fiestas, de tipo regional o local, se retoman en los proyectos escolares aunque no formen parte del currículo oficial, pues, debido a su relevancia y amplitud, se trata de celebraciones que resultan trascendentes para la comunidad, de manera tal que involucran también a las instituciones escolares. Existe, entonces, una variedad de fiestas que tienen lugar en el contexto escolar y que son tomadas como proyectos escolares.

##### **4.1.1. Fiestas populares**

Dentro del jardín de niños como parte del calendario escolar existe, también, un calendario festivo que abarca los distintos meses del año, dentro del que figuran diferentes tipos de fiesta, entre ellas las de tipo popular, de las que participan la mayoría de las personas, y que básicamente están ligadas con la cultura occidental, o mestiza, muchas de las cuales han caído en la comercialización, perdiendo un poco el sentido real que les dio origen.

De dichas fiestas, se trabajan dentro del jardín de niños las siguientes: en el mes de enero el día de reyes; en febrero el día del amor y la amistad; en marzo el día de la primavera; en abril el día del niño; en mayo el día de las madres y día del maestro; en junio día del padre, y en noviembre el día de muertos,

---

<sup>28</sup> Dicho método globalizador fue creado por H. Kilpatrick, para quien la educación tiene por objeto el acercamiento y perfeccionamiento de la vida en todos sus aspectos.

aunque en el caso de esta fiesta como en el de las posadas en diciembre, la fiesta tiene también un tono religioso, el que en la escuela se trata de dejar de lado y, en su lugar se retoma la cultura de la comunidad en cuanto a los elementos que conforman dichas fiestas.

Las fiestas mencionadas se celebran en la mayoría de los jardines de niños, y en el caso concreto del jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”, las docentes las toman como parte de las actividades cotidianas del jardín de niños, entendido esto último no como lo que tiene lugar día a día, sino como aquello que ya se realiza como tradición, pero, donde se puede perder el sentido de la fiesta misma, cayendo en su mera ejecución. Al respecto, las docentes al ser interrogadas sobre el objetivo de celebrar las fiestas dentro de la escuela, comentan que:

*“Son las fiestas en las que se puede involucrar a los padres de familia para que estén inmersos dentro del trabajo escolar”.*

*“Que los niños lleven las mismas costumbres que hay aquí en el pueblo y además las de la institución, por ejemplo celebrar el día de primavera, que año con año se festeja, y para que ellos se vayan dando cuenta de nuestras tradiciones”.*

*“Algunas de esas actividades las marca la agenda de trabajo y otras porque tomamos en cuenta las costumbres y tradiciones de aquí de la comunidad y, pues, para involucrar a los padres de familia en algunas actividades; participan más, se dan cuenta de lo que se realiza dentro del jardín, pues, también, para que los niños aprendan a convivir con adultos, con el entorno social que los rodea, pero pues de hecho yo digo que sí es importante pues porque a veces aunque no especifique bien el programa esas actividades pero de alguna manera estamos favoreciendo los propósitos que se quieren lograr con los niños”.*

Pareciera entonces que lo importante es no perder la tradición de celebrar esas fiestas año tras año, regularmente con las mismas actividades, así como lograr la participación de los padres de familia y que estos vean que las docentes si trabajan en el jardín de niños, perdiendo de vista el sentido pedagógico real de dichas fiestas, desvirtuándose con ello el motivo por el cual las celebran, lo que pueden lograr con ello, y el por qué es importante no perder la tradición, ¿sólo porque se ha venido haciendo año con año, desde hace tiempo?, obviando

quizá que forman parte de nuestra cultura, la cultura occidental que es la cultura que prevalece en la comunidad. Y, si esto es así, entonces resulta relevante que los niños conozcan el significado de la fiesta, de sus elementos, y el por qué de su importancia.

Por ello, la fiesta, como “momento de encuentro colectivo” (Colomer: 1987;15), podría llegar a ser un momento donde la convivencia, a través de las distintas actividades, fuera la prioridad, pasar por el significado de dicha fiesta y de cada uno de sus elementos; evitando por sobre todo caer en la comercialización que se da, principalmente en las fiestas de tipo popular, pues, si bien la fiesta implica gastos en una comida especial, en vestimenta, adornos, regalos, etc., eso no es o no tendría que ser la parte central de la fiesta, no tendría que ser lo más importante en ella emplear los trajes o disfraces más caros, o los adornos con materiales más sofisticados, sino tener claro el significado de dichos elementos como parte de la fiesta, ya que en el caso del jardín de niños en ocasiones las docentes suelen estar más preocupadas por la parte manual y los atuendos que por la convivencia en sí o por el significado de la celebración.

#### **4.1.2. Fiestas cívicas**

Otro tipo de fiestas que tienen lugar dentro del jardín de niños son las fiestas cívicas, las cuales sí están establecidas como parte del calendario escolar, de forma explícita, en tanto que forman parte de la identidad nacional, y de nuestra historia como mexicanos. Entre las fechas más importantes de nuestra historia, y que se recuerdan a través de una fiesta en el jardín de niños están principalmente: El día de la Independencia de nuestro país, llamada fiesta patria y la Revolución Mexicana, acontecimientos ambos que son recordados en el jardín de niños.

Dentro del jardín de niños “Eulalia Guzmán” estas fiestas cívicas también son de importancia, y comprenden tanto actividades a nivel de escuela como en conjunto con los padres de familia y la comunidad. Así tanto la fiesta del día de la Independencia de México como de la Revolución Mexicana, tienen como parte central de la celebración la ceremonia y el desfile.

La ceremonia cívica es a nivel de la escuela, básicamente con la participación de los alumnos, principalmente de los alumnos de tercero que son quienes forman la escolta y la banda de guerra, mientras los demás entonan los cantos correspondientes y la directora explica un poco acerca de la importancia de la fecha y el acontecimiento que se festeja.

En el desfile participan también los padres de familia quienes acompañan a sus hijos durante el recorrido, en el cual el resto de la comunidad participa como espectador y, en el caso particular del desfile del 20 de noviembre, la participación se extiende, a las escuelas de los diferentes niveles. En el caso del jardín de niños, éste trabaja en conjunto con el otro jardín que existe en la comunidad, participando además las autoridades municipales, quienes dirigen el desfile y presentan los contingentes de las escuelas, además de dirigir un breve discurso, recordando el acontecimiento de la Revolución Mexicana.

Más, la fiesta tiene una estructura que se mantiene en todo tipo de fiesta, como ya se mencionaba en el segundo capítulo, ha de contar con: el establecimiento de un período de tiempo para su realización, la preparación de los elementos necesarios, la determinación del espacio donde tendrá lugar, definir quiénes y cómo participarán y cuál será la parte central de la fiesta, y qué se ofrecerá a los invitados, cual es el caso de estas fiestas cívicas que tienen lugar en este jardín de niños.

En el jardín de niños de esta comunidad se celebran y manejan tanto la fiesta de día de la Independencia como la de la Revolución Mexicana, como proyectos dentro del aula, con una duración aproximada de una semana, tiempo durante el cual cada docente, en conjunto con sus alumnos, trabaja el proyecto, para luego concluirlo de manera conjunta con los demás grupos, mientras las docentes definen cuando se hará el desfile, de qué forma participarán los padres de familia, qué recursos ocuparán, con qué actividad participará cada una, cuál será el recorrido, y en el caso concreto del desfile correspondiente al día de la Revolución también se acuerda el día y recorrido del desfile junto con las autoridades municipales y las docentes del otro jardín, dándose así la participación en conjunto.

Sin embargo, como sucede y se apreció en el caso de las fiestas populares, durante las fiestas cívicas, las docentes nuevamente dan más peso a la ejecución de la fiesta que al proceso previo y al significado que esta tiene, y al por qué de su realización. Sin embargo, cabe señalar que en el proyecto, es la docente quien explica a los niños el tema, en este caso del día de Independencia, diseña las actividades a realizar, olvidando que un proyecto “es la actividad colectiva orientada a la consecución de intenciones o propósitos reales. (...) y que es el resultado de razonar y tomar conciencia de los deseos personales y colectivos, planificar su consecución, buscar los medios, repartir las tareas y autorregular su realización” (Colomer: 1987; 34).

En el período de observación que se realizó con relación a la fiesta del día de Independencia, se observó que las docentes no manejan el proyecto de manera global, pues suelen realizar las actividades sin vínculo alguno entre ellas y sin enfocarlas a la parte central que, en este caso, sería su participación en el desfile. Lo que dificulta que el niño tenga claro cuál es el objetivo del proyecto y de la fiesta misma.

Por ejemplo, en dicho proyecto, que abarcó del 12 al 15 de septiembre de 2005, las docentes incluyeron en la fiesta el día 13 de septiembre actividades relacionadas con la conmemoración del Día de los Niños Héroes, el cual a pesar de que no estaba dentro del proyecto, se incluyó, sin aclararle a los niños que fue un hecho histórico separado al de la Independencia, con propósitos diferentes, lo que dificultó el que los niños comprendieran cuál es el propósito y significado del proyecto y de la fiesta misma.

Al respecto la directora comenta *“me informaron de la supervisión que tenemos que ver lo de los niños héroes con los alumnos, lo veré mañana porque ya tengo otra actividad para este día” (12/09/05)*. Este hecho quizá es lo que mueve a las docentes a trabajar el tema de los niños héroes a mitad del proyecto de Independencia, sin embargo, siendo una fecha ya establecida y que año con año se celebra, tal vez podrían adelantarse un poco, y trabajarlo antes de iniciar con el proyecto de la fiesta de Independencia para no mezclar

dos acontecimientos que no tienen relación entre sí, y de ese modo poder centrarse en un solo tema.

Por otro lado, recordando que la fiesta, en este caso cívica, se realiza para recordar un hecho o un acontecimiento que resultó trascendente para una nación, que en el caso de la Independencia se realiza para celebrar nuestra libertad, “porque es el día de su nacimiento a la verdadera vida” (Pérez H.:1998;38), el proyecto que conlleva a la fiesta debiera tener ese significado de celebrar que “somos libres”, lo cual se pierde entre las actividades que se realizan de forma desconectada, y cuya prioridad pareciera ser llevar un trabajo manual a casa, más que explicar a los niños el sentido que tiene el recordar este hecho histórico.

Por lo que respecta a que la docente debe adecuar sus comentarios acorde al nivel de madurez de los niños, eso no implica que esa explicación sea limitada a hablar de algunos personajes o a sólo decir que pelearon por nuestra libertad; los niños bien podrían comprender los hechos que llevaron a esa lucha y lo que esta trajo como consecuencia, cómo era el contexto social, económico y cultural del país en esa época y cómo pudo modificarse, qué significó ser libres o haber ganado la libertad, es decir, aprovechar mucho más esa posibilidad de celebrar la fiesta de independencia a través de un proyecto, que si bien culmina con el desfile, éste, en sí mismo, no resulta lo fundamental, si no la razón por la cual se realiza, el significado que tiene llevarlo a cabo.

Lo cual no necesariamente requiere de que los niños realicen actividades manuales, que tal vez no corresponden con el o los propósitos del proyecto, y sobre todo que se hacen más por la necesidad del docente de que el niño lleve un trabajo a casa, quizá más en el afán de que los padres reconozcan su trabajo, que por lo que esta actividad pueda aportar al niño y al fin último del proyecto, en el que además los alumnos debieran trabajar de manera conjunta, realizando trabajo colectivamente y con tareas específicas que contribuyan al logro de los objetivos en común, a la par de favorecer el logro de los contenidos.

Así al dar mayor peso a la parte manual de las actividades en el proyecto de esta festividad resulta difícil para los niños comprender el objetivo de lo que están haciendo y, es una posibilidad que, por ello presten mayor atención a la realización del trabajo que a lo que la docente les pueda comentar al respecto, cual es el caso en una de las acciones observadas en uno de los salones, durante el proyecto del día de independencia, lo cual describo como sigue:

*La maestra saca un dibujo y se lo muestra a los niños, es un dibujo de Miguel Hidalgo, los niños ponen un poco más de atención, ella les comenta quién fue Miguel Hidalgo (sacerdote que defendió a México para que fuéramos libres), enseguida les explica que van a colorear un dibujo como ese, los niños se levantan y van por sus crayolas, empiezan a iluminar, mientras la maestra les comenta algunas características físicas de Miguel Hidalgo, les menciona que era anciano, tenía cabello blanco y tenía poco.*

*Los niños iluminan su dibujo sin hacer uso intencional del color, aunque algunos si preguntan a la maestra de que color va. Mientras trabajan comentan entre ellos cómo les va quedando el trabajo.*

*Los niños van terminando de colorear y la maestra les indica que ahora van a recortar el dibujo por el círculo que está marcado ya, los niños buscan sus tijeras, algunos logran recortar mejor que otros. Una vez recortado su trabajo lo van a pegar en el círculo rojo que la maestra ya esta dándoles. (14/09/2005)*

A los niños les atraen las ilustraciones, lo que la docente quizá podría explotar y más allá de dárselas para colorearla podría emplearla primero para atraer la atención de los niños hacia los acontecimientos vinculados con la Independencia; pudo quizá ampliar la explicación sobre Miguel Hidalgo, quién fue, por qué dio inicio a la lucha, por qué es un personaje importante, de manera que los niños no centraran su atención sólo en lo manual, probablemente al cuestionarlos posteriormente sobre este hecho histórico recordarán muy poco o nada de lo que se les comentó y difícilmente habrán comprendido el sentido de la fiesta de Independencia.

Dicho proyecto culminó con el desfile y una pequeña kermés, en los cuales participaron los padres de familia. En el caso del desfile la comunidad participó como espectador y, en la kermés, fueron los padres quienes atendieron los puestos; se dio una convivencia entre los niños de los diferentes grupos, las docentes y los padres de familia, donde la parte más atractiva de la fiesta fue

esta última, con la que culminó el proyecto y donde finalmente la actividad escolar rompió con lo cotidiano, pero donde no todos dieron a la fiesta un significado más allá de pasar un momento de alegría, convivencia y diversión.

En el caso de la celebración de la Revolución Mexicana, se trabajó también como proyecto de una semana, del 14 al 18 de noviembre; cada docente llevó a cabo su proyecto y en actividades relacionadas con el desfile trabajaron en conjunto, principalmente los grupos de 2º y 3ero, quienes organizaron una tabla rítmica para el desfile, mientras que los de primero por ser más pequeños participaron vistiéndose de personajes de la Revolución y de campesinos, a bordo de una camioneta decorada como carreta.



29



De nueva cuenta, habría que cuestionarnos qué significado para los niños este proyecto y su participación en el desfile, donde participaron con niños de otras escuelas y fueron vistos por la gente de su comunidad. Entonces puede decirse que para los niños resultó significativo en tanto que representó un acontecimiento fuera de lo cotidiano y una oportunidad, que da la fiesta, para convivir con otras personas, lo que, sin embargo, no significa que hayan llegado a comprender el sentido de la celebración, el por qué del desfile, y el por qué de la participación de todas las escuelas. La cual consistió, principalmente, en la presentación de tablas rítmicas.

---

<sup>29</sup> Las fotos muestran, a la izquierda, la carreta decorada con motivo de la Revolución Mexicana sobre la cual desfilaron los niños de primer grado, y, a la derecha, la participación de los grupos de 2º y 3ero, quienes presentaron una tabla rítmica.

En este caso, quizá porque ya había transcurrido un poco de tiempo desde el inicio del ciclo escolar, los niños ya estaban más adaptados y las maestras mejor organizadas, lo que se reflejó en el desarrollo del proyecto. Para esta fiesta cívica, el grupo observado fue el de primer grado. La maestra trabajó la Revolución Mexicana a partir de un proyecto, que como ya se mencionó anteriormente, duró una semana, en la cual cada día realizó actividades distintas.

Una de las actividades, a partir de la cual la maestra arrancó el proyecto fue la observación y explicación del periódico mural de la escuela, que hacía referencia al tema de la Revolución Mexicana, durante el desarrollo de la misma la docente los iba cuestionando sobre lo que observaban, a la par de explicárselos<sup>30</sup>.

*M: Aquí dice, Revolución, haber todos manitas arriba, abajo, miren, vean aquí, aquí dice Revolución Mexicana, ¿qué más hay aquí?, haber observen, ¿qué observan?*

*NS: Más muertos.*

*M: Muertos, haber dónde.*

*NS: Aquí.*

*M: y aquí qué observan.*

*NS: Caballos.*

*M: Qué son estos.*

*NS: Personas.*

*M: Personas verdad, y qué llevan en las manos.*

*NS: Pistolas.*

*M: Y por qué creen que llevan esas pistolas.*

*NS: Para matar*

*M: Si verdad, pero es que fíjense que hace muchos, muchos años, en nuestro país había unas cuantas personas que nos mandaban a todos y esos eran los más ricos, entonces, otros campesinos que eran más humildes se unieron para luchar por la libertad, entonces aquí, esta lámina eso nos muestra, por eso aquí hay algunos caballos, hay unas personas que llevan sus armas para luchar por su libertad y porque ellos también querían tener tierras para sembrar, y vivir mejor, entonces, en esta semana vamos a trabajar sobre la Revolución Mexicana, ¿sobre qué vamos a trabajar en esta semana?*

*NS: Sobre la Revolución Mexicana.*

*M: Sobre la Revolución Mexicana, también en esta semana sus demás compañeritos están ensayando una tabla. En esta semana también vamos a trabajar lo del deporte, niños haber, quién me dice que observa aquí, estos niños ¿qué están haciendo?*

---

<sup>30</sup> Donde, M = maestra, y NS = niños.

*NS: Jugando fut boll.*  
(14/11/2005)

Para los niños resultó significativo poder ver de manera gráfica este hecho histórico, que la maestra les explicaba de manera sencilla; las ilustraciones ayudaban a atraer su atención, lo que la maestra aprovechó para poder cuestionarlos sobre el tema, sin embargo, ya en el salón de clases la maestra no recuperó todo lo que había comentado, y algunas actividades del proyecto ya no se vincularon del todo con el festejo de la Revolución Mexicana, lo que resta valor a esta actividad inicial, pues ya no se vuelve a tocar esta explicación de la importancia que tuvo este hecho histórico como “un movimiento social popular reivindicador” (Kay Mary:1998).

Tampoco se expresa de manera clara a los niños el objetivo del proyecto, o sea recordar el significado de la búsqueda de mayor equidad social, el cual ha de perseguirse hasta la actualidad, aunque ya no sea a través de las armas.

La docente pudo profundizar un poco más y comentar con los niños la relevancia de lograr una igualdad social, haciendo referencia a las diferencias sociales como consecuencia principalmente de la desigual distribución de la riqueza, considerando que actualmente esa desigualdad persiste y aún se lucha por lograr la equidad. Es pues necesario vincular los proyectos con las vivencias de los niños, el contexto sociocultural actual en que viven, mismo que está vinculado a la historia, y donde cobra importancia esta celebración de fiestas cívicas como la de Independencia y de la Revolución Mexicana.

Durante el proceso la docente realizó distintas actividades en torno al proyecto, sin vincular las actividades entre sí y muestra mayor preocupación por el trabajo manual, que por el hecho de que los niños comprendan cuál es el propósito del proyecto. Lo anterior no quiere decir que las actividades que realizó fueran incongruentes, sino que pudo aprovecharlas mucho más y enfocarlas de manera distinta para que resultaran más significativas para los niños y que estos pudieran comprender y construir un aprendizaje en torno a la celebración de la Revolución Mexicana.

Por ejemplo una de las actividades desarrolladas fue elaborar carrilleras:

*M: Haber y ¿qué otras cosas llevaban esas personas para luchar?*

*NS: Llevaban un cuchillo*

*M: Sí, pero aparte de esas armas llevaban algo atrás, llevaban unas carrilleras, ¿si se acuerdan?*

*Vamos a hacer unas carrilleras como esas, ¿si las quieren hacer?*

*NS: Sí.*

*M: Aquí tenemos una para que vean, aquí guardaban sus cartuchos los señores, ¿cómo se llama?, es una carrillera*

*M: Estas carrilleras son para que ustedes representen a los revolucionarios, ¿si quieren hacer las carrilleras?*

*NS: Sí.*

Esta actividad resultó atractiva para los niños, no sólo por la actividad manual, a que dio lugar, sino porque lo que estaban elaborando, las carrilleras, representaba un elemento que les daba la posibilidad de jugar y representar un personaje, lo que la docente podía haber aprovechado para, por ejemplo, promover una sencilla escenificación de la lucha que hubo durante la Revolución, a partir de la cual posiblemente la docente hubiera podido ampliar su explicación, y los niños hubieran comprendido mejor el sentido que tuvo esta lucha por una mayor equidad social, a la par de resultarles más significativo.

Con las reflexiones anteriores, en torno a cómo se abordan las fiestas cívicas en el jardín de niños, particularmente en la escuela “Eulalia Guzmán”, sólo pretendo sugerir el rescatar elementos que permitan dar otro enfoque al manejo de estas fiestas cívicas, las cuales fueron llevadas a la escuela justamente después de la Revolución Mexicana, cuando la Secretaría de Educación Pública pretendía difundir, como lo señala Mary Kay “un concepto de cultura nacional que fue multiétnica, popular y desarrollada. Su medio de difusión fue la fiesta, una forma pedagógica de raíces profundas en la sociedad mexicana” (1998; 419).

Tal vez las docentes han perdido de vista este propósito de retomar en la escuela las fiestas cívicas como medio para fomentar en los niños la cultura nacional, recordando hechos históricos que fueron conformando el destino de nuestro país y que ayudan a explicar el contexto sociocultural actual en que vivimos, es decir, que ayudaron a conformar esa cultura nacional, que se

pretende, los niños hagan propia, a través de la escuela, y que coexista a la par, con la cultura propia de cada individuo.

Por tanto, mediante estas fiestas se puede contribuir a la apropiación de la cultura nacional, el amor por nuestra patria, y al sentirnos parte de una nación, pero, sin olvidar que la nación es diversa culturalmente y que, si bien todos somos mexicanos, y compartimos esa cultura nacional, también es cierto que existen diversas culturas, todas valiosas, y cada individuo tiene derecho a que su cultura sea respetada y valorada; lo que los niños han de aprender desde pequeños, apoyados por la escuela.

Es decir, estas fiestas cívicas, considero, han de contribuir a promover la apropiación y valoración de la cultura nacional, así como a valorar y reconocer la diversidad cultural de nuestro país, es decir, los niños han de aprender que si bien todos somos mexicanos tenemos derecho a ser diferentes, a tener una cultura propia, que no está peleada con la nacional ni con otras culturas, y que como mexicanos podemos convivir con respeto, tolerancia y reconocimiento del otro.

#### **4.1.3. Fiesta(s) local(es)**

Otro tipo de fiestas que se abordan en el jardín de niños son las locales, las que forman parte de la cultura de la comunidad en que la escuela está inmersa, cuya relevancia para el pueblo trasciende a la institución escolar. Las que en su mayoría son de tipo religioso, cuyo origen se remonta a la época prehispánica, en la que la fiesta era ya un elemento cultural importante, y lleno de significados, mismas que se han mantenido y se ven de forma más palpable en las comunidades a través de “lo costoso de las celebraciones y en la gran inversión de tiempo que requiere su organización, así como el gran número de personas a las que involucra” (Medina A.: 2004; 186).

Y si bien sucede lo mismo en las grandes ciudades, como el Distrito Federal, éstas se han convertido en algo menos visible, “pues ha pesado mucho su

calidad metropolitana, su herencia hispana, lo cual finalmente ha ocultado (...) la particular diversidad que la nutre, el poderoso espíritu conservado en las tradiciones comunitarias” (Medina A.: 2004; 186). Quizá por ello en las escuelas urbanas es menos frecuente encontrar la celebración de fiestas locales, dando mayor peso a las de tipo popular y nacional.

En el caso del jardín de niños “Eulalia Guzmán”, las fiestas locales que se abordan son principalmente las del carnaval, el día de muertos y la conmemoración de Cuauhtémoc; el día de muertos, aunque puede verse como una fiesta popular, que además se celebra en todos los jardines de niños oficiales, se convierte aquí en una fiesta local, en tanto que las docentes incorporan para su festejo elementos de la comunidad, lo cual la hace diferente, tanto en contenido como en significado. En el caso del carnaval también se incorporan elementos que forman parte de la comunidad, principalmente el palo encebado, donde participan tanto los niños como los padres de familia. Es pues recomendable que a través de estas fiestas las docentes retomen en la escuela parte de la cultura local, lo que puede favorecer que los aprendizajes que los niños construyen sean más significativos, en tanto que los contenidos se vinculen con la cultura de los niños, con sus vivencias y conocimientos previos.

La fiesta local también brinda la oportunidad para trabajar en conjunto con la comunidad, particularmente con los padres de familia, quienes han de participar no sólo con aportaciones económicas o con materiales como los trajes con que han de vestir a sus hijos, sino aportar al trabajo educativo. Tal vez la docente podría invitar a algún padre de familia a asistir al salón de clases para que platique con los niños sobre algunos aspectos de la fiesta que se esté preparando, por ejemplo, que les comentara qué significa el palo encebado, porque se le cuelgan regalos que las personas tienen que bajar, etc.

De esa manera los padres sentirían estar más relacionados con el trabajo que la escuela realiza, dado que en ocasiones se muestran entusiasmados por el hecho de que sus hijos vayan a participar en una danza o con una poesía, pero desconociendo cuál es el objetivo de esas actividades o el de que en la

escuela se retomen fiestas de la comunidad, lo que sería importante para que ellos apoyaran más la labor educativa.

Para este fin las juntas con los padres de familia pueden resultar un buen espacio para hablar con ellos sobre los objetivos que se persiguen con la realización de las fiestas, lo que se pretende que los niños aprendan, de manera que los padres valoren y apoyen el trabajo realizado –como ya se dijo– no sólo de manera económica, podrían pensar que consideran que su participación consiste básicamente en eso y en cumplir con los materiales y tareas que las docentes les solicitan. Durante los períodos de observación tuve oportunidad de estar presente en dos juntas con padres y en ambas se trató la organización de fiestas. En una de ellas, por ejemplo, *la maestra acordó con las madres cómo organizarían la kermés para el día del carnaval (28/02/2006)*.

También en ellas observé que si bien los padres muestran interés en participar y en saber cómo asistirán vestidos sus hijos o cuál será su participación, no preguntan por qué hay que llevar a cabo la fiesta o qué se pretende que los niños aprendan con ello. Tal vez si las docentes dieran a conocer a los padres esos datos lograrían que ellos también se interesen por saber más sobre lo que sus hijos están aprendiendo y una relación más estrecha entre la escuela y los padres de familia.

Lo anterior permite decir que mediante la celebración de fiestas locales dentro de la escuela, a través de los proyectos, se tiene la posibilidad de retomar la cultura local, la cultura propia de los niños y vincularla con los contenidos que la docente quiere que los niños aprendan, o con las capacidades que quiere desarrollar en ellos, favoreciendo a su vez aprendizajes más significativos, en tanto que los niños pueden sentirse más identificados e interesados en el proyecto.

Dentro de la escuela, como ya se ha mencionado coexisten tanto la cultura nacional como la cultura local, lo cual puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje si la docente toma conciencia de que ambas culturas

son importantes y no tienen que ser opuestas, es decir pueden abordarse de manera conjunta a través de distintas estrategias, como puede ser la fiesta, que ya se trabaja dentro del jardín de niños mediante los proyectos, sólo falta entonces que la docente tenga claro lo que quiere que los niños aprendan y logre ver que la fiesta local es un elemento que permite acercar al niño a su cultura, valorarla y valorar también la cultura nacional, en que está inmerso, así como también otras culturas quizá distintas a la suya.

En el caso del jardín de niños donde se llevó a cabo el trabajo de campo, una de las fiestas locales que se retoma dentro de la escuela es la fiesta del homenaje dedicado a Cuauhtémoc, en la cual participan todas las escuelas de la comunidad, así como las autoridades municipales, grupos de danzantes procedentes de otros lugares y algunos extranjeros. En el caso del jardín de niños esta fiesta también se maneja a través del método de proyectos, en colaboración con los padres de familia.

#### **4.4 La fiesta de Cuauhtémoc como proyecto educativo en el jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”. Un acercamiento etnográfico**

En este apartado se da cuenta de lo observado durante el trabajo de campo, realizado durante el período del 20 al 23 de febrero de 2006, sobre el desarrollo del proyecto en torno a la fiesta de Cuauhtémoc, así como el homenaje que se brinda a dicho personaje, en el que participan varias escuelas a lo largo del mes de febrero, y que culmina el día 23 de dicho mes; acontecimientos a partir de los cuales se plantea la posibilidad de abordar la fiesta dentro de la escuela como un proyecto con enfoque intercultural .

En dicho período de observación se realizaron también algunas entrevistas, a fin de conocer la percepción de las docentes, alumnos y demás personas que participan en la organización y desarrollo de la fiesta, lo que permitió obtener una visión más completa en torno a por qué una fiesta local trasciende a la escuela y cómo puede convertirse en un medio para vincular la cultura local con los contenidos educativos, así como propiciar en los niños el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

## ***El homenaje***

Toda fiesta lleva un proceso, en el caso de esta fiesta, aunque el día cumbre es el 23 de febrero, a lo largo de todo el mes, como ya se mencionaba, se realizan homenajes a Cuauhtémoc a cargo de las escuelas de todos los niveles de la comunidad, que consisten principalmente en llevar una ofrenda floral al museo, sitio donde se encuentran los restos de dicho personaje, para posteriormente realizar honores a la Bandera y algunos cantos, poesías y danzas.

Por ejemplo, el día 6 de febrero correspondió al jardín de niños “Eulalia Guzmán” realizar el homenaje, en el cual participaron los padres de familia con la ofrenda floral, así como una danza azteca, a cargo de los niños de tercer grado, y la siguiente poesía y canto por los niños de segundo grado:

### *Poema a Cuauhtémoc*

*A Cuauhtémoc,  
yo vi la estatua del gran Cuauhtémoc,  
el noble indio de gran valor y desde entonces  
yo le consagro mi amor de niño y mi admiración.*

### *Canto a Cuauhtémoc*

*Con gran honor, con gran honor,  
hay que cantar, hay que cantar,  
al rey Cuauhtémoc que sufrió  
para ofrendarnos libertad.*

*El fue gentil emperador  
y supo y supo conquistar.  
Con gran honor y amor  
su patria supo honrar.*

*Rey Cuauhtémoc, rey Cuauhtémoc,  
tu nombre es inmortal, es inmortal  
tu cuerpo, tu cuerpo,  
tu pueblo lo venera sin cesar.*

Los niños de primer grado, debido a su edad y a lo apresurado de la preparación del homenaje sólo acompañaron a sus compañeros, sin presentar

ningún canto o poesía. Los demás niños se mostraron interesados y animados durante la participación y aún después de ella, pues, al preguntarles si les agradó participar en el homenaje, repetían el canto y la poesía con entusiasmo; sin embargo, eso no implicó que todos comprendieran quién fue Cuauhtémoc, por qué se hacía la fiesta para recordarlo, o qué importancia tuvo su participación en la historia y el destino de nuestro país.

### ***El proyecto educativo en torno a la fiesta de Cuauhtémoc***

De forma independiente al homenaje realizado, se llevó a cabo el proyecto de la fiesta de Cuauhtémoc, que como ya se mencionó tuvo duración de una semana. Y da comienzo por iniciativa de la docente, que es quien lo planifica y dirige, realizando una actividad distinta cada día con relación a Cuauhtémoc.

El proyecto dio inicio con una asamblea en la cual la docente habló a los niños sobre Cuauhtémoc:

*M: ¿Quién es?*

*NS: Cuauhtémoc emperador,*

*M: y esa persona, dónde vivió,*

*¿Ustedes saben porque en este mes le estamos haciendo homenaje a Cuauhtémoc? Han escuchado la campana, por qué suena.*

*NS: Porque se murió*

*M: Si se murió y que llevan allá donde está?*

*NS: Flores*

*M: Le llevan una ofrenda verdad.*

*M: Haber ¿ayer fueron a observar lo que paso aquí? ¡niños!*

*Se acuerdan que les dije que vamos a hacer una visita ¿a dónde? ¿si se acuerdan? ¿a dónde?*

*NS: A Cuauhtémoc*

*M: Allá donde están los restos de Cuauhtémoc. Vamos a ir el día de mañana, vamos a hablar con el muchacho que trabaja ahí para que nos reciba.*

*Ustedes deben poner atención a lo que nos diga.*

*NS: ¿Ahí lo mataron?*

*M: Sí por eso mañana vamos a hacer la visita para que veamos donde están sus restos, sus huesos de Cuauhtémoc.*

La docente trató de interesar a sus alumnos en el tema del proyecto mostrándoles una ilustración de Cuauhtémoc y hablándoles de él, sin embargo, su exposición fue muy breve, a la vez que no explica a los niños el por qué de la fiesta, qué significado tiene y por qué ellos también participarían, lo que

resulta necesario considerando que la fiesta “es el caldo de cultivo para que la identidad de un determinado grupo de habitantes se exteriorice, se manifieste y se objetive frente a los demás” (Inestrosa S.:1994;20) .

Puede decirse que los niños sólo encontrarán sentido a lo que hacen si conocen el motivo por el cuál lo realizan, y que sólo les resultarán significativas las actividades que realizan en la medida en que puedan vincularlas con su propia cultura, con sus experiencias y conocimientos previos. En el caso de esta fiesta, la mayoría de los niños ya ha participado en ella en años anteriores, ya sea a través de la escuela o como observador, pero probablemente aún no comprende por qué se realiza, qué importancia tiene recordar a Cuauhtémoc, qué vínculo tiene con nuestra cultura, qué implicó para nuestro país la lucha en que este personaje participó.

En esta fiesta local, como ya se mencionó, participan no sólo las escuelas y las personas de la comunidad, también lo hacen grupos de danzantes provenientes de otros lugares y algunos extranjeros (si bien éstos últimos como meros turistas o espectadores), lo que da a la fiesta un escenario cultural diverso, condición que podría ser retomada en el aula con los niños, puesto que este hecho implica que la fiesta no sólo tenga un sentido o significado local, sino que lo tiene diferente para cada grupo cultural ya que para cada uno de ellos Cuauhtémoc representa algo distinto.

Posterior a la asamblea se realizó una actividad manual que consistió en realizar flechas como las que empleaban en la época y cultura prehispánica, a la que pertenecía Cuauhtémoc. En ella la docente, además de explicar a los niños como pintarían la flecha sólo comentó, refiriéndose a la visita:

*M: Vamos a observar allá una figura parecida a esta y ustedes van a preguntar como se llama eso. ¿Si se van a acordar más o menos como es la figura?*

Probablemente aquí la intención de la docente es que los niños conozcan un poco de la cultura de Cuauhtémoc, base de nuestra propia cultura, y que la valoren; sin embargo, su explicación no cumplió ese objetivo, pues no vinculó la actividad con el contexto cultural que se vivía en esa época, ni dio a saber por qué existían ese tipo de armas y no las que hay ahora, para qué las

empleaban, por qué había luchas entre los pueblos, etc., con lo cual quizá la actividad hubiese resultado más significativa para el aprendizaje de los niños.

Otras actividades que se realizaron fueron: la visita al museo donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc, durante la cual el guía (G) fue explicando a los niños lo que ahí había, comenzando por los restos de Cuauhtémoc. Al respecto les dio a saber que:

*G: Cuauhtémoc, así se llama él que tenemos aquí, estos son los restos del último gobernante, un hombre valiente que luchó hace muchos años contra unos invasores; hubo una gran guerra aquí en México, entonces, él los defendió, luchó contra los españoles y luego lo capturaron le quemaron los pies, lo estaban torturando, le estaban quemando los pies con aceite caliente y ya después lo ahorcaron y lo dejaron colgado ahí en un arbolito varios días y ya después otras personas lo rescataron, lo bajaron y lo trasladaron hasta aquí, lo vinieron a enterrar allí abajo, miren, acérquense, estuvo enterrado ahí durante muchos años y ya lo descubrieron y lo pusieron aquí arriba.*



31

Luego continuó informando a los niños sobre los demás elementos que había en el museo, que antiguamente era una iglesia, llamada Santa María de la Asunción, la primera iglesia que se construyó en la comunidad, y que al descubrir los restos de Cuauhtémoc se convirtió en museo, teniendo que construirse una nueva iglesia, y que es la que actualmente funciona.

---

<sup>31</sup> Esta foto fue tomada durante la visita de los niños del primer grado al museo donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc.

También se observó que para esta fecha ya habían llegado algunos danzantes, quienes llevaron ofrendas, entre ellas estaba un tapete hecho con semillas que representaba, según explicó el guía los cuatro elementos, como sigue:

*G: Esto simboliza los 4 elementos.*

*M: No toquen ¡eh niños! porque los que vinieron a danzar ellos hicieron estas figuras, ¿si saben cómo se llama este material del que están hechas las figuras?*

*NS: Maíz*

*M: ¿Y es de un solo color?*

*NS: No*

*M: De qué colores.*

*NS: Negro, rojo, amarillo, blanco<sup>32</sup>*



El tapete resultó atractivo para los niños, lo que la docente pudo haber aprovechado para ampliar la información en torno a las culturas prehispánicas y a su relación con las culturas de los grupos étnicos que aún viven y conservan parte de esa cultura, apoyándose en el guía, quien tampoco explicó mucho, quizá porque consideraba que los niños, por su edad, no podrían comprender una exposición más profunda.

Durante la visita los niños observaron también otros objetos que había en la segunda sala del museo, como fueron espadas, armas hechas de piedra, caracoles, armaduras, y algunos dibujos (códices), sobre los cuales el guía iba haciendo comentarios a los niños:

*G: Esta es un arma de las que, con las que peleaban, con las que luchaban los indígenas, nuestros antepasados.*

En este momento la maestra intervino y expresó:

*M: Si se acuerdan la figura que iluminaron ayer, ¿se parece a esta o no?*

*NS: Sí.*

*M: De qué color es.*

*NS: Café. Cómo se llama*

*G: Macuahuil.*

*G: Esta es una conchita, un caracol, con eso tocaban antes.*

*NS: y la de allá*

*G: La de allá es una piedrita se llama obsidiana. Esa piedrita se la ponen al arma, tiene mucho filo, es como un vidrio.*

<sup>32</sup> La foto muestra el tapete del cual se habla.

El comentario se limita a la descripción del objeto, sin ahondar en su relación con el contexto cultural existente en la época en que fueron creados y usados, y si bien los niños se muestran interesados y hacen preguntas sobre qué es lo que observan, aunque son pequeños y su atención se da por períodos cortos, si logran estar atentos; lo cual tanto la docente como el guía pudieron haber aprovechado para comentar más sobre lo que se observaba.

La visita duró una hora aproximadamente, una vez concluida el grupo regresó al jardín de niños, y ya en el salón los niños se mostraron un poco cansados por el recorrido llevado a cabo al museo y de regreso a la escuela, y después de descansar un momento la maestra intentó retomar lo que vieron durante la visita, cuestionando a los niños de la manera siguiente:

*M: ¿Cómo se llama el templo donde fuimos a hacer la visita?, para que le cuenten a su papá a su mamá, a sus tíos, a sus hermanos.*

*¿Cómo se llama, quién me dice?, Santa María de la*

*NS: Santa María de la*

*M: Asunción.*

Pero los niños estaban algo inquietos, ya querían almorzar, tal vez por esa razón la docente no continuó con la asamblea quedando esta pendiente, y dio paso a la siguiente actividad que fue el aseo de manos. Al regreso del almuerzo la maestra sólo comentó con sus alumnos que al día siguiente harían un penacho como el que vieron en el museo en la pintura de Cuauhtémoc, lo cual en efecto se convierte en la actividad central del día siguiente.

Como otra actividad del proyecto la maestra condujo a los niños a la elaboración de un penacho, hecho con cartulina, papel brillante de colores y plumas, actividad que siguió a la asamblea que realizó y donde la maestra recordó con sus alumnos lo hecho el día anterior, que fue la visita al museo, cuestionándolos al respecto:

*M: Qué observamos*

*NS: Sus huesos*

*M: y de qué color son sus huesos*

*NS: Negro*

*M: Cómo estaban sus huesos*

*NS: Pedacitos*

*M: ¿apenas se murió Cuauhtémoc o ya tiene muchos años?*

*NS: Muchos años*

*M: Quiénes eran los enemigos de Cuauhtémoc.*

*NS: Los danzantes*

*M: Los españoles, los danzantes eran sus amigos, los que tenían sus penachos, verdad. ¿En qué viajaban sus enemigos?*

Los niños mostraban interés sobre lo que se comentaba, respondiendo a las preguntas de la docente, sin embargo, la asamblea fue breve y no se profundizó en las explicaciones, en realidad sólo hubo preguntas y respuestas, pero la docente no explicó más sobre lo que habían observado en el museo y la relación que tiene con la cultura de Cuauhtémoc, y con el personaje mismo, que es hacia donde trató de enfocar el proyecto en un inicio. Después de la asamblea pasaron a la confección del penacho, para lo cual la maestra indicó cómo se iba a elaborar:

*M: Ahora vamos a hacer un penacho, el penacho acá arriba lleva plumas, entonces ustedes lo van a iluminar y lo van a decorar con unas figuritas.*

*NS: Cuauhtémoc tiene uno.*

*M: ¿Tiene uno? ¿Es igual?*

*NS: Igual*

*M: Es un poco diferente.*

*Lo van a iluminar y cuando terminen lo van a decorar con algunas papelitos que traigo aquí.*

Los niños pudieron asociar el penacho con Cuauhtémoc, pero la maestra se limitó a la elaboración de este sin aludir al significado que tenía el penacho o por qué lo utilizaban ó lo siguen utilizando los danzantes. Para los niños la actividad resultó atractiva pues veían al penacho como representación de un personaje en el cual se podían convertir al ponérselo, lo que se reflejó en el entusiasmo con que se lo colocaban después de terminarlo.



33

---

<sup>33</sup> Aquí se muestra la elaboración de penachos por los niños de primero.

Con esta actividad finalizó el proyecto, pues al día siguiente, 23 de febrero, fue la fiesta en el zócalo y el museo donde están los restos de Cuauhtémoc, regularmente ese día no hay clases para que los alumnos puedan asistir a la fiesta desde temprano, pero por razones administrativas las docentes decidieron que en esta ocasión sí hubiera clases, aunque salieron a las 10:30 horas, por lo que la maestra decidió terminar el proyecto con la elaboración del penacho y ese día de la fiesta trabajaron actividades manuales para cubrir el horario, ya que sólo asistieron 2 niños y una niña.

Puede decirse que las actividades del proyecto se vincularon entre sí, en tanto giraron en torno a un mismo tema, el de la fiesta de Cuauhtémoc, más también que estas se llevaron a cabo como actividades separadas, ya que la docente no explicó a los niños la relación entre ellas, ni dejó claro cuál era la finalidad de llevarlas a cabo, y sobre todo, no hubo relación directa de ellas con la fiesta que tiene lugar en la comunidad: la maestra no comentó con los niños sobre su realización, en dónde tiene lugar, en qué consiste, quiénes participan, o por qué asisten grupos culturales diversos, con lo cual podría haber enriquecido el proyecto y darle un enfoque diferente a fin de aportar mayores aprendizajes a los niños, aspectos sobre lo que se ampliará en el apartado siguiente.

### ***La fiesta de Cuauhtémoc en un contexto cultural diverso***

La fiesta de Cuauhtémoc como tal tiene lugar el 23 de febrero, aunque en realidad da comienzo desde las 11 de la noche del día 22, cuando “oficialmente” llegan los grupos de danzantes, llamados calpullis, y son recibidos por las autoridades municipales en compañía de un grupo de personas comisionadas. Los danzantes dan inicio a su ritual desde las 12 de la noche, una vez que el presidente municipal les da la bienvenida y da por iniciada la celebración.



34

Las danzas se llevan a cabo tanto en la plazuela como en el interior del museo, donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc.

En este comienzo de la fiesta también está presente gente de la comunidad y algunos extranjeros, que participan como espectadores, y asisten a ver las danzas y permanecen hasta las dos o tres de la mañana, tiempo en el que también acuden a los pequeños puestos de comida que colocan personas de la comunidad, aprovechando la fiesta para obtener un beneficio económico a través de la venta, principalmente de alimentos.

El día siguiente, 23 de febrero, continúa la fiesta desde muy temprano, consistiendo, ésta, básicamente en las distintas danzas a cargo de los grupos de danzantes que llegan de diferentes lugares, algunos del Distrito Federal, el estado de Hidalgo, y del Estado de México, entre otros, quienes en su mayoría son mestizos, sin embargo se identifican con la cultura prehispánica y han sido danzantes por mucho tiempo, dando con su presencia un sentido importante a su participación en la fiesta.

Para uno de ellos:

*“El ser danzante es hacer tributo a la madre tierra, sanarla es nuestro compromiso. El cabello largo que tengo es una ofrenda hacia la madre tierra que yo hago, al estar danzando, ya tengo varios años danzando y el cabello largo es mi energía que yo le doy a la madre tierra.*

*Venimos por nuestra propia voluntad porque ya sabemos que es un compromiso muy importante el festejar a nuestro héroe que hizo un sacrificio*

---

<sup>34</sup> Las fotos muestran las danzas con que da inicio el homenaje a Cuauhtémoc, a la izquierda, en la plazuela, y, a la derecha, al interior del museo.

*por la humanidad entera no nada más por México ni por los mexicanos, por la humanidad entera, entonces hay que ser universales.” (23/02/2006)*

También a lo largo del día se llevan a cabo danzas, en que los distintos grupos o calpullis van rotando su participación, ya que entre ellos se organizan de tal manera que durante el día, hasta las 3 de la tarde aproximadamente no dejan de realizarse danzas tanto en el atrio de la iglesia, que hoy funciona como museo, como en la plazuela del pueblo. Más si bien los grupos de danzantes provienen de distintos lugares, entre ellos se da una interacción de amistad y respeto, al grado de que varios de ellos ya se conocen de tiempo atrás, pues algunos han venido a bailar en esta fiesta desde que dio inicio, según el encargado del museo, desde hace 35 años aproximadamente.

Al respecto el Sr. Jairo Rodríguez, encargado del museo comenta que la fiesta se ha venido modificando hasta realizarse como actualmente tiene lugar.

*“La fiesta se realiza desde que fueron exhumados los restos de Cuauhtémoc en 1949, el 26 de septiembre de cada año se trasladaban los poderes del Gobierno, Ixcateopan era capital por un día, así fue por 9 años. Desde 1959 ya únicamente venían a ofrecer homenaje por parte del gobierno.*

*Por decreto de la Cámara de Diputados se nombra Febrero como mes de Cuauhtémoc, y habría homenaje por día, siendo el homenaje más fuerte el 23 de febrero, natalicio de Cuauhtémoc, y el 28 de Febrero, muerte de Cuauhtémoc.*

*El 23 de febrero ha sido una fiesta grande, nacional e internacional, durante 35 años”.*<sup>35</sup>

Se puede decir entonces que la fiesta inicialmente surgió más como una celebración cívica que cultural, con el fin de rendir homenaje a Cuauhtémoc, como personaje representativo de la cultura prehispánica en la cual encontramos nuestro origen y que formó parte de un momento histórico trascendente para México.

Posteriormente con la llegada de los grupos de danzantes este sentido de la fiesta cambió y tomó un sentido más cultural, y otros significados, donde “el acontecimiento que genera lo festivo es siempre un comienzo: gira, sí, en torno a lo nuevo en el sentido no de lo reciente sino de lo renovado, como el retoño:

---

<sup>35</sup> Al respecto no se encontró información documentada que sustente la declaración del Sr. Jairo R. no existe información escrita sobre esta fiesta y hay pocos datos sobre la historia del pueblo de Ixcateopan, así como también sobre la razón por la que se encontraron los restos de Cuauhtémoc en este lugar, aún se duda de la autenticidad de dichos restos.

se celebra con la esperanza de que un día el viejo árbol retoñara de nuevo” (Pérez H.: 1998; 19).

Sin embargo, el sentido cívico de la fiesta se mantiene, pues es el sentido que se le da dentro de la escuela, incluido el jardín de niños, así como por parte de las autoridades y la gente de la comunidad, quienes no comparten el mismo significado que esta tiene para los danzantes. A dichos significados que puede tener este festejo se aúna el sentido comercial, pues, aunque no existe propiamente una feria como tal, con la presencia de juegos mecánicos, o de azar y puestos formalmente establecidos, si se colocan pequeños puestos, a cargo de personas externas a la comunidad, en el entorno que rodea a la plazuela, principalmente de artesanías relacionadas con la cultura prehispánica, algunas de ellas elaboradas por indígenas y otras por mestizos, que atraen tanto a personas del pueblo como a extranjeros que asisten a la fiesta.

Además de puestos de comida improvisados que se colocan en los días previos a la fiesta, en que comienzan a llegar danzantes y visitantes, así como los hay también el día principal, que ofrecen alimentos a personas ajenas a la comunidad, con lo que pretenden obtener un beneficio económico, dando a la fiesta ese sentido comercial, y que permite a los visitantes cubrir esa necesidad de alimentación. Por su parte el municipio ofrece una comida a los danzantes, el día 23, por la tarde.

Puede apreciarse entonces en esta fiesta un contexto cultural diverso, donde cada grupo cultural da un significado distinto a la celebración del nacimiento y muerte de Cuauhtémoc, misma que promueve se de una interacción entre los diferentes grupos; así las personas pueden convivir en una ambiente de respeto, de alegría, y de reconocimiento del otro, donde a pesar de que puedan no concordar en lo que para cada uno representa Cuauhtémoc y la fiesta en sí misma, se hace posible que exista el diálogo, y la interacción entre las personas.



36

En el caso de los danzantes es muy posible que, a través de sus danzas, busquen que el resto de las personas que asisten revaloren nuestro origen cultural como mexicanos, que no olviden que si bien ahora tiene mayor peso la cultura occidental, esta vino con la conquista, evento que pretendía terminar con nuestras raíces culturales. Al respecto uno de los danzantes comentó que *“la celebración es para que la gente se involucre y participe, un danzante quiere que todo mundo sea danzante”* (23/02/2006).

La fiesta finaliza el día 23, entre las 3 y 4 de la tarde aproximadamente, tiempo en el cual los danzantes se despiden dentro del museo, frente a los restos de Cuauhtémoc, esperando regresar el año próximo, mientras la gente del pueblo regresa a sus actividades cotidianas y la mayor parte de vendedores de artesanías levantan sus puestos y parten del pueblo, lo mismo que la mayoría de danzantes y demás visitantes. Terminando así la fiesta más grande que tiene lugar en Ixcateopan.

#### **4.5 La fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños. Un medio de acercamiento a la interculturalidad**

Este apartado tiene como fin, a partir del análisis de lo descrito anteriormente, dar un enfoque distinto al manejo de la fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños y que permita acercar a los alumnos a la

---

<sup>36</sup> Las fotos ilustran, a la izquierda, la participación de los voladores durante la fiesta y, a la derecha, las danzas que tienen lugar al interior del museo, frente a los restos de Cuauhtémoc.

interculturalidad y la resignificación de la cultura propia. Para ello se establecieron como categorías de análisis las siguientes: metodología, aprendizaje y cultura, trabajo colectivo/cooperativo, práctica docente, relación escuela- comunidad, diversidad cultural.

### ***Metodología, aprendizaje y cultura***

En el jardín de niños “Eulalia Guzmán” se ha trabajado con el método de proyectos<sup>37</sup>, desde que se estableció el programa de educación preescolar (PEP) 1992, actualmente el PEP 2004 establece otras metodologías, dando libertad al docente de elegir la que considere más conveniente, aunque en este jardín se continúa trabajando por proyectos, en parte porque no conocen bien el manejo de las otras metodologías como son: centros de interés, áreas, rincones y talleres. Al respecto una de las docentes, durante una entrevista, comentó<sup>38</sup> a la pregunta que se le hizo:

*E: ¿Ahora tienen posibilidad de trabajar con otras metodologías, van a seguir trabajando por proyectos?*

*D: Bueno ahorita por proyectos, pero yo creo que si, a partir de que entendamos más este programa o vayamos desarrollando diferentes actividades nos van a permitir aplicar diferentes técnicas y, pues, yo creo que va a ser para beneficio, ver de qué manera se pueden obtener mejores resultados.*

El contar con otras opciones metodológicas puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto da la posibilidad de probar las distintas alternativas y ver cuál se adapta mejor a las características y necesidades de los niños, incluso se puede emplear una y complementarla con otra distinta; por ejemplo, emplear el método de proyectos y complementarlo con talleres o rincones. Sin embargo no sólo la elección de la metodología es importante, lo es también la forma en que se lleve a cabo.

El método de proyectos es una metodología globalizadora, que, como se menciona en el capítulo anterior, permite vincular los contenidos con la cultura

---

<sup>37</sup> El cual, como ya se mencionó en el tercer capítulo, tiene su origen en el método de los proyectos de Kilpatrick.

<sup>38</sup> Donde E = entrevistador, D = docente. La entrevista se realizó el 18 de Noviembre de 2005.

de los niños, y la cultura local, favoreciendo el logro de aprendizajes significativos, pues, también contribuye al trabajo cooperativo, donde los niños pueden aprender unos de otros, intercambiar puntos de vista y trabajar en conjunto para lograr un mismo fin.

Los proyectos permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque constructivista, el cual supone “reconocer la importancia de la cultura experiencial de cada alumno y, en consecuencia el reconocimiento y la revaloración de la cultura de origen o familiar. (...) Así como resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar” (Besalú: 1998; 164-165).

Por ello, si se emplea de manera correcta, resulta una alternativa para acercar a los niños a la interculturalidad, pues favorece la formación de valores como lo son el respeto, la tolerancia, y el diálogo como medio para resolver problemas, en mi opinión, el caso de la fiesta de Cuauhtémoc, permite además la posibilidad de acercar a los niños a un contexto de diversidad cultural, donde la docente puede resaltar el valor de la convivencia entre los diferentes grupos, apoyando así a las docentes en el camino hacia una educación de tipo intercultural, que es hacia donde se enfoca el nuevo programa de educación preescolar, al menos en el discurso.

Al respecto hemos de recordar que por educación intercultural se entiende a aquella que “parte de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abre camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes culturales en la sociedad civil y nacional” (Speiser: 1996; 110).

La utilización de esta metodología permite trabajar distintos temas y/o situaciones problemáticas, o aspectos vinculados con la comunidad; por ejemplo, la fiesta, que forma parte de la cultura de un pueblo y trasciende a la escuela. Por ejemplo, en el caso concreto de este jardín de niños, abordar esta a partir del método de proyectos, permitiría a la docente vincular parte de la

cultura de la comunidad con los contenidos que quiere que los niños aprendan, a partir de un evento que para los niños resulta atractivo. Sin embargo, lograrlo depende en gran parte de la docente, de la manera en que maneje el proyecto, y los fines que pretenda lograr a través de él.

No hay que olvidar que los proyectos deben partir del interés del niño y estar vinculados con su cultura, si es que se quiere lograr involucrarlos y que su aprendizaje sea significativo; y precisamente uno de los proyectos es la fiesta, evento atractivo para ellos, y que la docente puede aprovechar para que los niños valoren su cultura, a la par de aprender los contenidos que marca el programa. En el caso del proyecto educativo vinculado con la fiesta de Cuauhtémoc la docente del grupo observado, con respecto a los fines del proyecto, comentó:

*“Pues para nosotros es algo grande es un valor que se le está inculcando a los niños para que no se pierda”.*

Tal vez la docente busca que los niños valoren a Cuauhtémoc como un personaje histórico importante, así como la fiesta que se ha venido haciendo hace años, sin embargo, la manera en que lleva a cabo el proyecto pareciera no perseguir ese fin, pues, como se describía anteriormente las actividades no están vinculadas entre sí, aunque se relacionan con un mismo tema, no están hiladas, ni está claro hacia donde se dirigen.

Si lo que se busca es que los niños sepan quien es Cuauhtémoc, se pueden enfocar las actividades a la realización de un periódico mural sobre dicho personaje, donde los trabajos manuales que se realicen como la flecha y el penacho, pudieren emplearse como parte del periódico, o quizá se puede hacer una sencilla representación de lo que ocurrió con Cuauhtémoc, empleando esos trabajos como parte del vestuario; de modo que para los niños quedara claro el por qué y para qué de lo que realizan. De esa forma el proyecto tendría mayor sentido para los niños y probablemente sus aprendizajes serían más significativos.

También para que el proyecto, como metodología, pueda brindar mayores beneficios al proceso de enseñanza aprendizaje es importante recordar que el proyecto se constituye de cuatro etapas: surgimiento del proyecto, planeación de actividades, ejecución y evaluación; cada una de las cuales es importante y ha de llevarse a cabo; sin embargo, no siempre es así. En el caso de la fiesta de Cuauhtémoc, la docente indujo a los niños al tema, no surgió propiamente de su interés, aunque una vez iniciado logró interesarlos, lo que no fue suficiente para que los niños aprendieran quién fue Cuauhtémoc ni por qué se le recuerda a través de una fiesta.

La maestra dio inicio al proyecto comentando con los niños si sabían quién fue Cuauhtémoc y por qué le llevan ofrendas a donde están sus restos, pasando de ahí a la realización de las actividades, sin profundizar en la explicación sobre quién fue Cuauhtémoc, qué hizo, por qué se le recuerda, por qué se realiza una fiesta tan grande en su honor; tal vez la docente debió comentar con los niños dichos aspectos, considerando que el propósito del proyecto era que los niños conocieran quién fue este personaje y apreciaran la fiesta como parte de sus valores culturales.

Para lograr lo anterior pudo apoyarse en la investigación sobre el tema llevada a cabo por los niños, lo cual es parte del surgimiento del proyecto, tanto en relación a quién fue Cuauhtémoc, como a la fiesta, desde cuándo se realiza, en qué consiste, por qué se hace, para lo cual podían buscar información en documentos escritos y entrevistar sobre el tema a su familia e incluso a la gente de la comunidad, tal vez de esa manera los niños podrían tener mayor claridad sobre el tema y su importancia, a la par de encontrar mayor sentido a las actividades del proyecto.

En el caso que nos ocupa la docente no tiene claro en qué consiste el método de proyectos, cómo llevarlo a cabo y qué quiere lograr a través de él, qué quiere que sus alumnos aprendan, qué actitudes y valores desea fomentar en ellos, lo que debe tener presente para poder desarrollar el proyecto de manera correcta y encaminarlo al logro de los objetivos. Al respecto, al preguntarle en qué consiste la elaboración del proyecto, la docente expresó:

*“Eh, pues ahí se elige un tema, de acuerdo pues, a los intereses del niño, y más que nada como ahorita que tengo el grupo de primero pues a veces yo les doy la pauta porque ellos están pequeños”<sup>39</sup>.*

Pareciera que para la docente el proyecto consiste sólo en elegir un tema y desarrollarlo con los niños, -olvidando que este debería ser electo en conjunto con ellos-, tal vez por eso después de la breve asamblea en torno al tema del proyecto la maestra pasó a la realización de las actividades, sin hacer la planificación de las mismas con los niños, sólo fue indicando en cada una de ellas cómo se llevarían a cabo, sin explicarles previamente en qué consistiría el proyecto, qué actividades se realizarían y por qué.

Lo anterior resta valor al proyecto en tanto los niños participan en las actividades diseñadas por la docente, siguiendo las indicaciones, pero sin saber qué están aprendiendo a través de su trabajo, lo que impide ser un aprendizaje significativo, pues el niño difícilmente podrá encontrar relación entre las actividades y el tema de proyecto, como tampoco la encontrará con respecto a su cultura, a sus conocimientos y sus experiencias previas en torno a la fiesta de Cuauhtémoc.

Además de que, en palabras de César Coll, con respecto a la construcción de aprendizajes significativos; “el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje” (1991;198). Es decir que el proceso de aprendizaje debe resultarle motivante para lograr darle significado.

En el caso de la visita al museo, los niños mostraron entusiasmo e interés por conocer acerca de lo que observaban, haciendo preguntas al guía, nombrando lo que ahí se encontraba, y poniendo atención a las explicaciones, lo cual pudo

---

<sup>39</sup> Se retoman los comentarios de esta docente en particular por ser quien estaba a cargo del grupo observado.

haberse aprovechado para profundizar en el tema de proyecto, para hablar a los niños de por qué Cuauhtémoc se convierte en un personaje importante para la historia de México, lo cual el guía hace un poco al respecto:

*“G: Cuauhtémoc, así se llama él que tenemos aquí, estos son los restos del último gobernante, un hombre valiente que luchó hace muchos años contra unos invasores, hubo una gran guerra aquí en México, entonces, él los defendió, luchó contra los españoles y luego lo capturaron, le quemaron los pies, lo estaban torturando, le estaban quemando los pies con aceite caliente y ya después lo ahorcaron y lo dejaron colgado ahí en un arbolito varios días y ya después otras personas lo rescataron, lo bajaron y lo trasladaron hasta aquí, lo vinieron a enterrar allí abajo.”*

Ya de regreso en el salón la docente no comentó más, no cuestionó a los niños sobre lo que observaron y lo que se les explicó, perdiéndose un poco el propósito de la visita, pues, si bien los niños aprendieron probablemente que Cuauhtémoc fue importante porque luchó por defender a México, no les quedó claro de qué trataba de defenderlos; hubiera sido enriquecedor que la docente les hubiera explicado un poco sobre la conquista, sobre cómo era México en esa época y cómo a raíz de la conquista cambia, cultural y socialmente.

Tal vez de esa forma los niños tendrían más claridad sobre porque se le recuerda, porque llega gente de otros lugares a participar en la fiesta, podrían vincular también lo que están aprendiendo con su contexto cultural, del cual esta fiesta forma parte, resultándoles así significativo, además de poder encontrar relación entre esta visita al museo y el resto de las actividades, que fueron la elaboración de la flecha y el penacho, durante las cuales tampoco quedó muy claro el propósito de llevarlas a cabo, pues los niños realizaron las manualidades y se las llevaron a casa sin darles un uso y sin una explicación o comentario sobre por qué las hicieron.

La maestra limitó su explicación a comentarles que eran objetos que se usaban en la época en que vivió Cuauhtémoc, pero sin ahondar en ello. Por ejemplo, en el caso de la flecha tal vez les pudo explicar por qué se elaboraba con piedra, que posteriormente se modificaron y se comenzaron a usar otro tipo de armas. En el caso del penacho hubiera sido significativo que les explicara cuál era su significado; de manera que los niños realmente

conocieran lo más relevante sobre Cuauhtémoc y el por qué hacer una fiesta para recordarlo.

Al parecer la docente olvida o desconoce que en el trabajo por proyectos debe existir “una relación clara y directa entre las ideas que se trabajan y las acciones que se llevan a cabo. Se deben trabajar de manera integrada los diferentes contenidos (conceptos, procedimientos, valores y actitudes) (Masip Ma., et al: 2000; 29).

Probablemente es por ello que el proyecto sobre la fiesta de Cuauhtémoc concluyó con la realización del penacho, sin que hubiera un cierre donde la docente comentará con los niños lo que aprendieron, qué actividades realizaron, qué les gusto o disgusto, es decir no hubo una evaluación del proyecto, con la cual la docente en unión con los niños podría haber reflexionado sobre lo que realmente lograron aprender, la pertinencia de las actividades y del proyecto mismo, si se alcanzaron o no los propósitos que perseguían y por qué. La evaluación se pudo realizar con una asamblea final, o con la elaboración de un dibujo sobre lo que más les gustó del proyecto, para luego explicarlo cada uno a sus compañeros.

Al respecto, la evaluación es importante porque permite al docente valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, reflexionar sobre lo que se aprendió y lo que es necesario continuar trabajando con los niños, si su aprendizaje fue significativo o no y qué conocimientos construyeron o qué actitudes y valores están desarrollando.

Con este proyecto sobre la fiesta de Cuauhtémoc las docentes podrían lograr aprendizajes más significativos en los niños si tratarán de manejar el proyecto como marca la metodología, abordando las diferentes etapas, pues como método global:

*implica abandonar la simple relación lógica de los contenidos disciplinarios para presentarlos a partir de situaciones globales que hagan referencia a problemas o situaciones reales; se adecua a la necesidad de promover aprendizajes*

*significativos y funcionales, que tengan sentido y desencadenen una actitud favorable a su realización. Permite trabajar los contenidos a partir de un eje conductor. ( Masip Ma., A. Rigor: 2000; 26)*

Dicha metodología resulta entonces una buena opción para lograr aprendizajes significativos y para valorar tanto la cultura propia como la que es diferente, a través de proyectos que retomen aspectos o situaciones del contexto socio cultural en que están inmersos los niños como, por ejemplo, la fiesta.

### ***Trabajo colectivo/cooperativo***

Como ya se mencionaba una de las características del proyecto es que permite llevar a cabo el trabajo de manera colectiva, donde todos los participantes trabajan para un mismo fin, ya sea realizando actividades en colectivo, es decir donde participe todo el grupo, o por equipos, donde cada uno de ellos realiza una tarea encaminada al logro de los objetivos del proyecto, establecidos de manera conjunta, entre niños y docente.

Con este trabajo cooperativo la docente puede favorecer la construcción social del conocimiento, así como la actitud de solidaridad y apoyo mutuo entre compañeros, por lo que se convierte en “una excelente herramienta para la ayuda mutua y para el aprendizaje a partir de diferentes estilos cognitivos, intereses y capacidades” (Masip Ma., et al: 2000; 34). Lo es también por cuanto permite a los niños interactuar entre sí, intercambiar conocimientos y experiencias, aprender uno del otro, e ir formándose valores colectivamente como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la capacidad de diálogo, que son la base para lograr relaciones de tipo intercultural.

Durante el proyecto entorno a la fiesta de Cuauhtémoc este aspecto no estuvo visible. Las actividades realizadas por los niños fueron principalmente individuales, no hubo trabajo cooperativo encaminado al logro de un mismo fin, como pudo haber sido armar entre todos un periódico mural sobre este personaje, por ejemplo, lo que además de propiciar que los niños valoraran su trabajo y el de sus compañeros al trabajar en conjunto, también hubiera

permitido que compartieran sus ideas, opiniones y conocimientos, procesos que contribuyen a un aprendizaje significativo.

La visita al museo podría considerarse colectiva en tanto participó todo el grupo y dio pie a que entre los niños comentaran lo que observaban, lo que les resultó agradable, sin embargo, pudo haber sido más enriquecedora si la docente hubiera retomado esos comentarios en el salón de clases, al regreso del museo, ya que la asamblea fue breve y no se recuperó todo lo que a los niños les resultó atractivo y que daba pie para ahondar la explicación con respecto a por qué se realiza la fiesta, por qué le llevan ofrendas a Cuauhtémoc, por qué van los danzantes, etc., lo que hubiera favorecido el propósito del proyecto: que los niños conocieran más sobre Cuauhtémoc y valoraran la fiesta.

La asamblea puede ser momento favorable para propiciar el intercambio de puntos de vista, conocimientos y experiencias entre los niños con relación al tema del proyecto y a las actividades mismas, ya que permite que aprendan a valorar al otro, dialogar y apoyarse en el logro de aprendizajes, considerando al aprendizaje, según Vigotski, como un acto social, donde el niño aprende en la relación con el otro y con el contexto en que se desarrolla, es decir que, “el aprendizaje colaborativo ayuda a la asimilación del conocimiento, ya que es posible platicar dudas y verbalizar hipótesis” (Klingler C., Vadillo G.: 1999;31).

Es por ello que resulta trascendente que las docentes aprovechen todas las oportunidades que se presentan durante el desarrollo del proyecto para propiciar ese diálogo y trabajo cooperativo entre los niños, y entre docente – alumnos, a fin no sólo de lograr los propósitos del proyecto, sino también aprendizajes más significativos y la formación de valores y actitudes para que en un futuro se puedan establecer relaciones de tipo intercultural.

### ***Práctica docente***

Como ya se ha mencionado, un elemento fundamental para lograr el cambio en la educación hacia la interculturalidad es el o la docente, pues es quien diseña

y coordina el proceso de enseñanza aprendizaje y establece una relación más directa con los alumnos y los padres de familia, resultando básicas sus concepciones en torno al aprendizaje, la cultura, la interculturalidad, así como su percepción y manejo del currículo, es decir su cultura como docente. En el caso concreto de la fiesta como proyecto educativo también es importante cómo concibe la docente a la fiesta, con qué fin la retoma como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, cómo determina qué fiestas retomar y cómo las maneja.

Por ejemplo en el caso de la celebración de Cuauhtémoc, dentro del jardín de niños, las docentes, particularmente las que pertenecen a la comunidad, la consideran un valor cultural, y parte de las tradiciones del pueblo, sin embargo, ese valor lo es en sentido histórico: se ve a Cuauhtémoc como un personaje de nuestra historia, como parte de nuestros antepasados y en ese sentido se le da importancia y se da a conocer su biografía a los niños, a fin de que tengan idea de quién fue Cuauhtémoc y su valentía para defender a su pueblo, pero no se le da un significado cultural, no se le vincula con la cultura local actual, que es la occidental, no se valora como personaje que forma parte de nuestras raíces culturales, que con la conquista se fueron modificando, pero que no desaparecieron del todo, y continúan presentes, principalmente a través de los grupos étnicos originarios.

Lo anterior se debe quizá, por un lado, a que los docentes no tienen conciencia de la cultura como algo vivo, cambiante y no estático o muerto, como la concibe Bonfil Batalla (1993: 21):

*el patrimonio cultural no estaría restringido a los rastros materiales del pasado (...) sino que abarcaría también costumbres, conocimientos, sistemas de significados, habilidades y formas de expresión simbólica que corresponden a esferas diferentes de la cultura y que pocas veces son reconocidas explícitamente como parte del patrimonio cultural que demanda atención y protección.*

Por otro lado esto es quizá también resultado de cómo conciben las docentes a la cultura, y la importancia que le dan, de lo cual depende la forma en cómo ellas trabajan los aspectos culturales en la escuela.

Al respecto la docente a cargo del grupo observado respondió a las preguntas que se le hicieron:

*E: ¿Qué sería para usted la cultura?*

*D: Pues la cultura es la forma de vivir de la comunidad.*

*E: ¿Dentro de la escuela como se manifiesta la cultura?*

*D: La cultura eh, pudiera ser que los niños muchas veces nos dan la pauta a seguir, qué costumbres tienen dentro de su familia y pues nosotros tenemos que abarcar pues parte de los programas y también tomar en cuenta las costumbres de la comunidad.*

Más si bien la docente reconoce la importancia de retomar la cultura de la comunidad dentro de la escuela, que los niños llevan consigo, la vincula básicamente con las tradiciones, que, como parte de la identidad de un pueblo son importantes y tienen un significado en particular, pero no la liga a otros aspectos culturales, que deberían ser tomados en cuenta por la docente al abordar las fiestas como parte de los proyectos, como sería propio, una vez que la fiesta “es contacto con la propia interioridad, expresión de la propia experiencia.(...) Toda fiesta consta de un contenido interno que equivale a la cara de la utopía que da fuerzas y significado a la fiesta” (Pérez H.:1998;46-47).

De manera que la docente tendría que acercar a los niños a ese contenido de las fiestas que se abordan en el aula a través de los proyectos, en forma tal que ellos realmente puedan encontrar relación entre lo que aprenden y lo que viven, y que forma parte de su propia identidad como individuos.

El sentido que la docente da a la fiesta a través de su práctica educativa está vinculado a su propia cultura, a la forma como ella percibe y vive la fiesta fuera de la escuela, por ejemplo, no le dan el mismo significado a esta fiesta de Cuauhtémoc las docentes que son de la comunidad que la docente que viene de otro lugar y conoce poco sobre dicha fiesta, una vez que para las docentes

que pertenecen a la comunidad la fiesta tiene un valor diferente, un valor histórico, que quiere que los niños conozcan:

*“Pues para nosotros es algo grande, es un valor que se le está inculcando a los niños para que no se pierdan los valores”.*

Mientras que la docente que no es de la comunidad lleva a cabo el proyecto en relación a la fiesta con un fin distinto:

*“Porque es una fiesta que tiene que ver con toda la comunidad y que los niños deben de conocer”.*

Considera que esta es una fiesta importante, sin embargo, no se siente parte de ella.

Se puede decir entonces que en este proceso de enseñanza aprendizaje está presente la cultura docente, y que esta influye en el rumbo que toma dicho proceso. Lo que se refleja en la forma como se trabaja esta fiesta, pues aún cuando la participación fue en conjunto, es decir, a nivel de escuela, cada docente la trabajo de manera distinta al interior del aula. Por lo demás, las maestras que pertenecen a la comunidad la abordaron como proyecto y le dedicaron más tiempo que la docente que no es de la comunidad y que ve la importancia de participar en la celebración en función de que los niños participen en las costumbres y tradiciones de la comunidad, a fin de que no se pierdan, pero sin profundizar en lo que ella significa para la comunidad y para los propios niños, si les resulta o no trascendente, y, cómo es su participación en ella, fuera de la escuela.

Esto ocurre también con las fiestas cívicas, o sea aquellas que forman parte de la cultura nacional y del currículo; misma que son abordadas en razón de que están marcadas en el calendario escolar, pero sin darles un valor real con relación a la trascendencia que tuvieron para el rumbo social, económico, político y cultural del país.

Las fiestas por tanto dejan ver parte de la cultura de los pueblos y/o grupos de personas, conocer un poco su manera de percibir la vida e incluso la muerte, y esos significados, contenido que habría de ser retomado por el docente, como una oportunidad para vincular la construcción de nuevos conocimientos con las

experiencias y aprendizajes previos de los niños, con su cultura, a manera de que conlleve al logro de aprendizajes que permitan al niño desarrollarse y entender su cotidianidad.

Por otro lado, la fiesta como proyecto, da la posibilidad de acercar a los niños a la interculturalidad, y de establecer, con otros, relaciones de tipo intercultural, donde exista el diálogo y la disposición para aprender, una vez que tiene un carácter social: “es una vivencia muy importante que permitirá a los niños establecer unas relaciones más ricas y auténticas con personas e instituciones distintas a las habituales, y conocer (...) el dinamismo social en una de las situaciones colectivas por excelencia” (Colomer: 1987; 39), y en donde los niños pueden relacionarse no sólo con la gente de su comunidad, sino también con personas externas a ella.

Pero que ello tenga lugar dependerá en gran medida de la docente, de la forma en que enfoca a la fiesta y los fines por los que la lleva a ser parte de los proyectos educativos.

El programa actual de educación preescolar, pretende que en la educación preescolar se comience a dar atención a la diversidad cultural en todos los jardines de niños oficiales, y no sólo en las comunidades indígenas; donde, la fiesta puede convertirse en un medio para acercarse a la interculturalidad, entendida, en palabras de García Canclini, como “la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios” (2005:15).

Sin embargo, lograr una educación de tipo intercultural no resulta sencillo, y no es posible hacerlo en corto tiempo ni de manera total, por lo que hay que ir paso a paso, una vez que la docente tendría que comenzar por su propia práctica, y modificar los elementos que la componen, empezando por los aspectos menos complejos de transformar, por ejemplo, sus estrategias para lograr que sus alumnos aprendan, donde los proyectos educativos son una alternativa; la docente podría empezar a darles un nuevo enfoque y un mejor manejo de actividades, aprovechando todas las posibilidades que esa metodología brinda.

De ahí que, la fiesta, como proyecto educativo, puede aprovecharse para acercar a los niños a la interculturalidad, siempre que la docente así lo quiera, es decir, que de forma conciente la encamine a propiciar la convivencia entre los niños, y de éstos con quienes participan en la fiesta, a fin de que se valoren entre sí las distintas percepciones y formas de participación, estableciendo relaciones de respeto, tolerancia y apertura al diálogo para compartir con el otro, teniendo la posibilidad de un aprendizaje significativo mutuo.

Resulta también necesario que la docente tenga una concepción clara de lo que es y lo que implica una educación de tipo intercultural, así como también el que dentro de sus propósitos esté el acercar a sus alumnos a una educación de ese tipo. Pues, aún cuando el programa de educación preescolar actual pretende lograr un enfoque intercultural, muchos docentes no tienen claro qué es la interculturalidad y en qué consiste una educación de ese tipo, lo que tiene que modificarse para que puedan y quieran empezar a transformar su práctica educativa y encaminarla hacia una nueva educación preescolar.

En el caso de las docentes del jardín de niños Eulalia Guzmán, las docentes recibieron un curso, con duración de un ciclo escolar, en relación al nuevo programa, sin embargo, no se les explicó en que consistía este nuevo enfoque intercultural, que pretende dar atención a la diversidad cultural, ni cómo podrían manejar el programa de manera tal que el proceso de enseñanza aprendizaje favoreciera la formación de valores y actitudes interculturales para establecer el diálogo y la convivencia entre los niños.

Lo que tal vez explica por qué las docentes no tienen claro en que consistiría una educación de tipo intercultural, como se deja ver en el segmento siguiente:

*E- ¿Usted que entiende por interculturalidad?*

*D- Eh, no se si refiera a que los niños no vienen con el mismo nivel y que pertenecen a diferentes contextos, eh interculturalidad no se si se refiere ahí donde vamos a respetar como vienen los niños, no vamos a hacer menos a unos niños y a otros los vamos a distinguir.*

Lo anterior permite decir que si la docente tiene una noción sobre la interculturalidad, esta no es clara y, sobre todo, que si bien sabe que los niños son distintos entre sí, y que merecen el mismo respeto y atención, parece que a eso se limitan las relaciones que se establecen en el aula, así mismo que aún no se logra ver la necesidad de ir más allá, de valorar esas diferencias de forma positiva y aprovecharlas para enriquecer el aprendizaje mutuo entre los niños.

De ahí que en el camino hacia una educación de tipo intercultural resulte trascendente el papel que juega la docente, sus concepciones y actitudes, su disposición a cambiar su práctica educativa, su relación con sus alumnos y la comunidad misma, donde también se vuelve trascendente que cuenten con la preparación adecuada, que complementa ese deseo de brindar una mejor educación, se requiere por tanto además de un mayor apoyo por parte de las instituciones a cargo de la educación, de un trabajo en equipo. Pues como bien expresa Cesc Notó, “el profesorado tiene suficientes capacidades y conocimientos para sacar adelante los cambios que implica un nuevo sistema educativo, pero hay que contar con la motivación” (2000; 40).

### ***Relación escuela – comunidad***

En el proceso educativo, la relación entre escuela y comunidad resulta básica para alcanzar las metas de la educación, ya que los niños pasan gran parte de su tiempo en casa, con su familia, con quienes viven experiencias importantes para su desarrollo, que conforman una educación que la escuela complementa. Resulta entonces trascendente “impulsar la reflexión y el diálogo entre la escuela y la familia, con el fin de poder clarificar las responsabilidades educativas respectivas y la tarea conjunta de corresponsabilidad en la educación” (Alsinet, Ribera: 2000; 130).

En este camino hacia una educación intercultural, y aprendizajes más significativos, la relación entre escuela y comunidad se torna básica para conocer más sobre el contexto social y cultural en que viven los niños, y los aprendizajes que han adquirido en la interacción con su medio y con la gente

que les rodea, a fin de “buscar un acercamiento entre las situaciones de aprendizaje que se realizan en la escuela y todo el entorno cambiante en el que vive y se relaciona el que aprende. Sólo así será posible diseñar respuestas más adecuadas a las nuevas situaciones” (Alsinet, Ribera: 2000; 128).

Para lograr lo anterior la participación de los padres de familia en el trabajo escolar no puede limitarse al apoyo económico o material para la realización de las actividades, la escuela ha de involucrarlos en el proceso educativo, no sólo como meros observadores, sino con una participación activa; en el caso de la fiesta, por ejemplo, se puede involucrar a los padres y gente de la comunidad en la transmisión del conocimiento de la fiesta, sobre cómo y cuándo surge, cómo se lleva a cabo, quiénes participan, etc., una vez que, es probable, la gente de la comunidad tenga mayor información con respecto a las fiestas locales que aquella que las docentes retoman en el aula; pueden quizá asistir a la escuela para comentar con los niños dichos aspectos.

Si la escuela logra involucrar a los padres no sólo favorecerá una mayor comunicación con la comunidad, sino también que esta valore y apoye más el trabajo de la escuela, así como un mejor conocimiento de la cultura de los niños, tal que permita a las docentes establecer una mayor vínculo entre los contenidos y la cultura local, a través del proceso educativo, para lograr aprendizajes significativos, y en el caso concreto de la fiesta, para conocer mejor cuál es el significado de esta para la comunidad y transmitirlo a los niños.

De lo anteriormente expuesto puede decirse que la fiesta desde la escuela, puede convertirse en un elemento de unión entre el trabajo educativo de esta y la cultura local, y por lo mismo contribuir a la revalorización de dicha cultura; como lo expresa Colomer: “la escuela puede ser uno de los núcleos promotores de una nueva manera de entender la fiesta y de la creación de una tradición festiva en la sociedad” (1987; 39). A la par puede permitir a la escuela lograr un conocimiento más profundo del contexto sociocultural en que están inmersos sus alumnos. En lo que, el o la docente es quien establece la

relación directa con los padres de familia y la maneja acorde a los propósitos que quiere alcanzar.

En el caso de la fiesta de Cuauhtémoc, el jardín de niños puede aportar a la comunidad una manera distinta de valorar dicha celebración y verla no sólo como un evento que les aporta un beneficio económico, sino como una celebración que les permite recordar sus raíces culturales, valorar la cultura prehispánica que era nuestra y que fue sustituida por la cultura occidental, pero que no desapareció, sino sigue vigente, aunque con modificaciones y es tan valiosa como la cultura mestiza.

### ***Diversidad cultural***

Esta fiesta en particular permite a la comunidad vivir un encuentro entre grupos culturales diversos, donde cada uno le da un significado propio, distinto al de los demás, lo que enriquece la celebración, aspecto este que debiera ser rescatado por las docentes, a través del proyecto que tiene lugar en la escuela entorno a dicha fiesta, pues les da la oportunidad de acercar a los niños al contexto de diversidad cultural, característica de nuestro país, y que no tienen oportunidad de ver de forma concreta en su comunidad, cuya cultura es la occidental.

Mediante el proyecto sobre la fiesta de Cuauhtémoc las docentes podrían rescatar el valor de la diversidad como riqueza cultural, donde podemos aprender unos de otros a través de la convivencia, el respeto y la tolerancia, así como también dar importancia a esta fiesta como un espacio de convivencia que permite valorar nuestras raíces culturales, a la par de comprender que tanto la cultura mestiza como la de los grupos étnicos, que son quienes más rescatan esas raíces, son igualmente valiosas aunque sean diferentes.

A través de esta celebración los niños podrían percatarse de esa posibilidad de convivencia entre personas diferentes, en un ambiente de alegría, respeto, e intercambio de conocimientos y puntos de vista distintos. Teniendo presente que “diversidad significa diferencia y la diferencia es una característica

humana. (...) Mientras que, educar en la diversidad es, fundamentalmente, un proyecto social y cultural” (Giné N.: 2000; 8).

### ***La fiesta como proyecto educativo e interculturalidad***

Partiendo de las reflexiones anteriores en torno a la fiesta, particularmente la fiesta en torno a Cuauhtémoc, es que se le propone como medio de acercamiento a la interculturalidad en el jardín de niños, en tanto permite participar de un contexto cultural diverso, donde se puede establecer un diálogo intercultural y la convivencia entre quienes participan de la fiesta, a la par de ser una oportunidad para acercar a los niños al contenido de la celebración.

La fiesta como proyecto educativo es además una alternativa para lograr aprendizajes significativos a partir de un evento que implica “una ruptura de la rutina cotidiana” (Colomer: 1987; 15), resultando atractivo para los niños, lo que facilita que la docente logre que se interesen en el proyecto, con la oportunidad de vincular los contenidos educativos con la cultura local, dando pauta a que los aprendizajes que se logren sean significativos y funcionales, en tanto permitan al niño entender mejor su realidad y tener mayores herramientas para enfrentarla.

Sin embargo, para que ello sea posible, como ya se mencionó, resulta básico el papel que juega el docente como planificador y coordinador del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar a través del proyecto. Por lo que es necesario que el docente tenga claridad con relación a lo que implica una educación de tipo intercultural, y tenga la intención de ir encaminando su práctica educativa hacia allá, y brindar a sus alumnos una educación en y para la diversidad socio cultural. Sólo así podrá empezar a modificar su práctica.

Sin embargo, un cambio radical en la educación no es posible, como tampoco lo es la transformación total de la práctica docente, pero si hay elementos que pueden empezar a modificarse, como lo son las estrategias que para el aprendizaje de los contenidos establece el programa de educación preescolar.

Una de esas estrategias puede ser el empleo del método de proyectos, el cual ofrece oportunidades tanto para lograr aprendizajes significativos como para acercar a los niños a la interculturalidad, siempre y cuando se vincule con la cultura local que es parte de la cultura de los alumnos.

Para ello sería necesario, principalmente, que la docente:

- Tenga disposición para cambiar su práctica y encaminarla hacia la interculturalidad, así como un conocimiento claro sobre lo que eso implica.
- Cuenten con claridad en los objetivos que quiere alcanzar, en lo que quiere que sus alumnos aprendan, en las actitudes, valores y capacidades que desea que desarrollen.
- Emplee la metodología de manera correcta, abarcando las distintas etapas de las que consta, sin olvidar que todas las actividades han de estar ligadas entre sí, y enfocadas hacia un mismo fin.
- Haga explícito a los niños el o los objetivos del proyecto en general y de cada una de las actividades que se realizan, a fin de que encuentren sentido a lo que hace.
- Recupere los conocimientos y experiencias previas de los niños, promoviendo el intercambio de puntos de vista, así como el apoyo mutuo para el logro de aprendizajes, con lo que puede favorecer además el reconocimiento y valoración del otro, de lo que sabe y de su forma de percibir la realidad.
- Establezca relaciones de respeto, tolerancia, y diálogo con los niños y entre ellos, pues son la base para llegar al logro de relaciones de tipo intercultural.
- Vincule los contenidos con la cultura local, para lo cual es necesario que tenga conocimiento de ésta.
- Establezca una relación de apoyo y compromiso mutuo entre la escuela y los padres de familia.
- Valore y reconozca la diversidad cultural, no como una dificultad para el proceso educativo, sino como una oportunidad para enriquecerlo, para buscar y diseñar nuevas estrategias de aprendizaje que permitan brindar

opciones a todos los alumnos, para darles la posibilidad de desarrollar sus capacidades, que no son las mismas de un niño a otro.

En el caso concreto de la fiesta como proyecto educativo es importante que:

- La docente recupere las fiestas, tanto cívicas, como populares y locales, no sólo por tradición, sino con objetivos interculturales precisos, retomando el significado cultural que tienen.
- No se limite a los espacios y tiempos de la escuela, sino que el proyecto tenga lugar en el espacio mismo de la fiesta, de manera que los niños puedan vivirla y percibirla tal cual la vive la comunidad.
- Trabajar en conjunto con la comunidad, apoyarse en los padres de familia para la realización del proyecto; por ejemplo, para el conocimiento del contenido de la fiesta, los padres pueden complementar la información respecto a ello.
- Abarcar en el proyecto la estructura de la fiesta: “a) la fiesta tiene un período específico de realización, una secuencia lógica, con inicio, desarrollo y terminación; b) el período de preparación; c) demarcación del lugar de la fiesta; d) organización de quienes participaran; e) determinación de la forma cómo se cumplirá con el objetivo de la fiesta; f) culminación de la fiesta. (Pérez H.:1998;80-86)

Es decir, que la docente, en conjunto con los niños y padres de familia ha de realizar el proyecto considerando esas etapas para su participación en la fiesta, pues el desarrollo y la culminación del proyecto debiera consistir en dicha participación. Ya que de esa manera los niños podrían comprender mejor el significado de la fiesta, contribuyendo al logro real de aprendizajes significativos.

- Puesto que la fiesta implica la convivencia, y el encuentro con otros, la docente ha de aprovechar el proyecto para fomentar el intercambio de experiencias y puntos de vista entre los niños con respecto a cómo perciben la fiesta, promoviendo el diálogo para llegar a acuerdos, así como el respeto, tolerancia y valoración de lo que otros saben y piensan.

- Sí durante la fiesta, como es el caso de la fiesta de Cuauhtémoc, se presenta la oportunidad de contar con la presencia de distintos grupos culturales, ello ha de ser aprovechado para acercar a los niños al contexto de la diversidad cultural y, a la posibilidad de convivencia entre personas que viven la fiesta de formas distintas, pero igualmente valiosas y respetables.

Si bien el caso de la fiesta de Cuauhtémoc, como proyecto educativo, en el jardín de niños “Eulalia Guzmán”, no puede generalizarse, las reflexiones en torno a él sí podrían aprovecharse para dar un enfoque distinto, y más enriquecedor, al manejo de la fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños, dándole un carácter intercultural.

## CONCLUSIONES

México es un país pluricultural, inmerso en este mundo globalizado y por tanto también en la necesidad de crear sociedades más equitativas y una atención educativa más pertinente que tome en cuenta la diversidad cultural que lo conforma, sin embargo, aún no existe conciencia en gran parte de la sociedad de que existen culturas diversas y de que, aunque exista una cultura mayoritaria, ninguna es mejor que otra, sino simplemente son diferentes y pueden convivir, si existe respeto y tolerancia.

Por ello considero que aún cuando existen ya muchos estudios en distintas áreas, en torno a la diversidad cultural, la interculturalidad y modelos o enfoques de cómo tratar la diversidad cultural, siempre hay algo más que decir, algo que aportar que contribuya, aunque sea en poco, en el camino hacia el logro de un mundo capaz de interactuar y relacionarse con respeto, tolerancia, y apertura para reconocer al otro y aprender de él, sobre lo cual este trabajo, que parte del ámbito educativo preescolar, pretende aportar.

Este estudio partió de la inquietud de conocer y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, contribuir a brindar una atención educativa pertinente y real hacia la diversidad sociocultural en el nivel preescolar, pues mucho se habla de una educación intercultural como alternativa para la atención educativa a la diversidad, pero el camino para desarrollar un modelo educativo de ese tipo aún es largo; mucho hay en el discurso y aún poco en la práctica.

En un inicio era mi intención proponer al método de proyectos como un instrumento que pudiese propiciar el que los contenidos escolares que se trabajan con relación a los proyectos educativos resulten más significativos para los niños, en tanto se vinculasen con la cultura dominante (implícita en el currículo) con la cultura local y propia de los niños, al igual, propiciar que éstos puedan intercambiar conocimientos y experiencias relacionadas con el tema del proyecto, dando así herramientas al docente para que pudiera promover en sus alumnos una actitud de respeto y reconocimiento del otro, a fin de que lograra una visión diferente de la realidad, no por ello menos válida.

Sin embargo, al estar ya en el trabajo de campo, realizando observaciones en el jardín de niños, pude percatarme de que un elemento cultural significativo para los niños y la comunidad es la fiesta, la cual es el caso de este estudio, la celebración en torno al natalicio de Cuauhtémoc, misma que también toca el trabajo del jardín de niños, por lo cual, al ser parte de los proyectos educativos, podría resultar un vínculo para relacionar los contenidos educativos con la cultura local.

No tenía muy claro aún cómo es que la fiesta, como proyecto educativo habría de favorecer la atención a la diversidad cultural. Y si bien tenía presente que, como proyecto educativo, facilitaría la convivencia, el intercambio de experiencias y conocimientos, aprendiendo del otro, no así que la comprensión del otro es lo que permitiría generar relaciones de respeto y reconocimiento, aunque fuese diferente.

Me percaté de la posibilidad de recurrir a la fiesta como un elemento que al ser parte de la cultura lleva consigo una red de significados específicos que los sujetos construyen, una historia y construcción de la cultura que representa, siendo un elemento significativo y de socialización para los sujetos de un grupo social y cultural determinado, que permite establecer una relación con otros grupos externos a la comunidad, cuya cultura es distinta y diferente a la propia.

Surgiendo en mí el interés por dar cuenta de esta situación y aportar a los docentes, principalmente de educación preescolar, y a quienes revisen este trabajo, una visión distinta en torno a los proyectos educativos y particularmente con relación a la fiesta como elemento cultural que ha de permitir acercar a los niños y a los mismos docentes a la interculturalidad, lo cual espero haber logrado.

Este estudio parte principalmente de la observación directa en un jardín de niños rural, lo cual en un inicio fue difícil decidir, pues había la inquietud de si era más pertinente elegir una escuela indígena, porque mucho se habla de una educación intercultural para los indígenas en tanto representan de manera más

clara la multiculturalidad en nuestro país, o si bien era posible trabajar en una escuela urbana donde también existiera su presencia, como consecuencia de la migración, asunto muy actual y en constante crecimiento, o finalmente si era posible llevar a cabo el estudio en una escuela mestiza, donde quizá la diversidad cultural no resulta tan obvia y sin embargo, al igual que en los otros contextos educativos también existe la necesidad de una educación intercultural.

Lo anterior fue la razón que llevó a decidirme por trabajar en el jardín rural “Eulalia Guzmán”, donde la fiesta en torno al natalicio de Cuauhtémoc, permite que se reúnan distintos grupos culturales, dando pie a una experiencia, que para el jardín de niños resulta una oportunidad de acercar a los alumnos a la diversidad cultural y la interculturalidad, lo que también permitió la realización de este trabajo, resultando que es posible que la fiesta llegue a constituirse como un elemento que puede convertirse en instrumento para acercar el trabajo cotidiano del jardín de niños a una educación intercultural.

El estudio parte del trabajo cotidiano de un jardín de niños en particular, sin embargo, considero que puede servir como referencia para los docentes, en tanto que, el trabajo por proyectos educativos no es exclusivo del jardín de niños rural “Eulalia Guzmán”, sino que se trabaja con ellos tanto en jardines urbanos como rurales, además de que el programa actual de educación preescolar se maneja a nivel nacional, y si bien dicho programa propone o brinda libertad de trabajar con otras metodologías, y no sólo la de proyectos, estos pueden complementarse con otras de ellas.

Lo anterior resulta trascendente si se considera que, al ser ciudadanos de un país pluricultural, vivamos o no en un lugar donde la diversidad resulte evidente, es necesario que aprendamos a convivir con los otros, sin actitudes de discriminación o rechazo, adoptemos actitudes de respeto, tolerancia y disposición para compartir y aprender de los demás considerando que, además, vivimos en un mundo globalizado, donde las fronteras poco a poco se han abierto y hoy día el acceso a otras sociedades es más recurrente.

Este mundo global y multicultural requiere de avanzar en los distintos aspectos, económico, político, social, educativo, habiendo mucho por hacer, y donde pareciera que las acciones más sencillas no sirven de mucho, sin embargo considero que es precisamente por esas pequeñas cosas que podemos ir adelantando en el camino hacia una sociedad intercultural.

Hay tanto que decir y tantos ámbitos desde los cuales acercarnos a la diversidad cultural y la interculturalidad que es casi imposible tocarlos todos en un mismo estudio, por lo que resultó pertinente hacerlo en este caso sólo desde el ámbito educativo, pues aún en él existen muchos aspectos que desarrollar con respecto a una educación intercultural, tan necesaria en la actualidad y donde quienes estamos vinculados a la educación podemos aportar algo a partir de nuestro propio trabajo.

A lo largo de este estudio he tratado de responder a las interrogantes que me surgieron al inicio, a partir de lo observado y de mi propia experiencia, particularmente: ¿de qué elementos podría valerse el docente para atender en el aula del nivel preescolar la diversidad cultural y su concreción en el proceso de enseñanza – aprendizaje, basado en el enfoque intercultural?, ¿qué elementos de la propia práctica educativa habría que modificar?, ¿cómo puede abordarse la fiesta, como proyecto educativo, a fin de favorecer la atención a la diversidad cultural, y propiciar relaciones de respeto y reconocimiento entre los sujetos?, de las cuales no todas pude responder a profundidad.

Descubrí elementos importantes que toqué en el trabajo, ahondando sólo en aquellos que se involucraban de manera directa con mi objeto de estudio, como lo son: la actitud del docente respecto a la diversidad cultural e interculturalidad, el uso limitado que el docente hace de los recursos didácticos y metodológicos, y el tipo de interacciones que se propician en el aula; mismos que considero tendrían que modificarse para lograr una educación de tipo intercultural.

El estudio me permitió profundizar, principalmente, en el uso del método de proyectos, particularmente de la fiesta como proyecto educativo, un

instrumento para abordar la diversidad cultural, y poder darle una atención más pertinente, encaminada al logro de la interculturalidad entendida, de acuerdo con Godenzzi (1996), como una construcción mancomunada de nuevos significados, así como para el logro de aprendizajes más significativos. Donde un aspecto fundamental, más allá del mero uso del método de proyectos, es la formación y actitud del docente con respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad.

La fiesta, como parte de los proyectos educativos, se convierte en un elemento que está presente en cualquier jardín de niños, en tanto se retoman fiestas cívicas (nacionales), comerciales, regionales y en algunos casos, como en este, también locales, y donde lo importante es la forma y la intención con que son abordadas, cómo las perciben y viven los niños y los propios docentes, cómo se involucra a la comunidad, qué tipo de relaciones se establecen en torno a ella.

Es fundamental no perder de vista que la fiesta supone, una oportunidad para salir de la cotidianidad, “un cambio en los comportamientos colectivos y un significado nuevo de las coordenadas tiempo / espacio. (...) Es un momento de integración de los distintos sectores sociales y de sociabilización de los niños a través de la imitación y de la adjudicación de nuevas actuaciones sociales” (Colomer: 1987; 15). Pero, no se limita sólo a un evento que propicia la convivencia, sino que, además, la fiesta esta cargada de significados para quienes en ella participan, que se manifiestan en los distintos símbolos que la componen, como son: “el estreno, el multicolor, la música, el canto, la danza, el atavío, el ocio, el ludus, el anti-ritual” (Pérez H.: 1998;23).

Por lo que, la fiesta, si es abordada como un elemento de cultura local, dentro de los proyectos educativos, puede permitir la promoción de la interculturalidad, en tanto se propicia el vínculo entre la cultura local y los contenidos escolares, lo que facilita que los niños puedan construir aprendizajes significativos, a la vez que encuentran un nuevo significado de su cultura y se acercan a la cultura de los otros, compartiendo un mismo espacio y aprendiendo a ser respetuosos y tolerantes, adquiriendo la disposición al

diálogo y la convivencia, sin importar que los demás perciban y vivan la vida de forma distinta a la propia. Siendo por ello trascendente que el proyecto, cuyo tema es la fiesta, no se limite al espacio escolar, sino que culmine en el lugar en que la comunidad la lleva a cabo, de forma tal que los niños puedan convivir con todos aquellos que participan de ella.

Lo que resulta relevante considerando que, ya sea un jardín de niños urbano, rural, o indígena, o se trate de una fiesta cívica o popular, lo cierto es que la diversidad cultural está presente en los diferentes contextos y todos, indígenas o no, debemos aprender a convivir y relacionarnos con respeto, reconocimiento y apertura hacia los otros, en otras palabras aprender a vivir en una sociedad intercultural.

Aunque para poder analizar lo anterior fue necesario indagar sobre otros aspectos, en torno a cómo se manifiesta la atención a la diversidad en el programa de educación preescolar, cómo se lleva a la práctica, qué sucede con la cultura de la comunidad en torno al currículo oficial, cómo puede rescatarse esa cultura local para lograr una educación intercultural; observando al respecto que aunque actualmente hay un discurso de reconocimiento a la diversidad cultural, a la necesidad de una educación intercultural, en el currículo de preescolar aún no está explícito cómo ha de llevarse a cabo una educación de ese tipo. Las actividades que se realizan en el jardín de niños están más enfocadas al logro de competencias que a la atención a la diversidad sociocultural.

La atención a la diversidad está implícita en los contenidos de educación preescolar, lo mismo que la interculturalidad, pero muy probablemente los docentes que no han tenido acercamiento a lo que es una educación intercultural difícilmente podrán encontrar o descubrir estos contenidos y elementos que habrán de contribuir a lograr relaciones interculturales. De hecho, la mayoría de los docentes no tienen claro que implica una educación de ese tipo, y por tanto difícilmente podrán llevarla a cabo, aún cuando cuenten con un programa de educación preescolar con enfoque “intercultural”.

Siendo fundamental fortalecer la formación de los docentes en dicho campo, de igual manera es necesario un currículum transversal, donde la interculturalidad este presente a través de los diferentes contenidos y áreas de desarrollo de forma explicita, con la finalidad de empezar a cimentar las bases para una educación intercultural, que si bien es posible, implica un largo proceso por recorrer, y donde la actitud de docentes y niños ha de ser encaminada hacia el respeto, la tolerancia, el diálogo y el reconocimiento hacia los demás.

Resultando entonces necesario que la docente tome conciencia de la importancia que tiene el hecho de que logre explotar mucho más las actividades, que cuestione a los niños sobre lo que están trabajando, en este caso la fiesta, propiciando que externen lo que piensan y saben sobre dicha celebración, sobre cómo la viven, quiénes participan, cómo se relacionan; de modo que, puedan comenzar a percatarse de que hay maneras diversas de vivir y que son válidas y respetables, y que, ello no limita la posibilidad de convivencia.

La actuación de la docente es trascendental en el logro de este fin, puesto que si ella no dirige el proyecto educativo enfocado a la fiesta de manera intencionada y hacia la promoción de la interculturalidad, el proyecto podría quedarse, como suele suceder, en la realización de las actividades secundarias, es decir, en lo manual, perdiendo de vista los objetivos que realmente se quieren alcanzar.

Se aportan, además, elementos pedagógicos que permitan ver otras posibilidades del método de proyectos, el cual es un medio de aprendizaje que permite retomar el valor de la diversidad sociocultural como una ventaja y no como limitación para el aprendizaje, partiendo de éste como un acto social, (Kingler, Vadillo:1999;35), favoreciendo a su vez la adquisición de actitudes necesarias para una relación intercultural, es decir, que la metodología de proyectos puede ser un elemento para comenzar a implementar dentro del jardín de niños una educación intercultural.

Para ello, tiene relevancia que los proyectos tengan su fundamento en la vida cotidiana del alumno y buscar su significación relacionando lo que el alumno aprende con lo que sabe, articulando el conocimiento previo del alumno con los conocimientos que proporciona la escuela.

A su vez, el propiciar que el alumno actúe por medio de un trabajo colectivo, el cual promueve y se traduce en un deseo de colaboración y de pertenencia a un grupo, puede permitir también que los alumnos puedan conocer e intercambiar puntos de vista, conocimientos y experiencias, posiblemente diversos, en torno a un mismo asunto, teniendo la oportunidad de ir adquiriendo actitudes de respeto, tolerancia y reconocimiento hacia el otro, además de permitir tomar en cuenta la realidad y el contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños, vinculándolo con los contenidos.

El aporte presente, a pesar de retomar algunos o muchos puntos que ya han sido tocados, brinda elementos para acercarnos un poco más a una educación preescolar intercultural, principalmente porque parte del trabajo cotidiano del jardín de niños, pero visto a partir del enfoque intercultural, proponiendo explotar más las prácticas escolares y darles una nueva finalidad, salir de la rutina y dar un nuevo significado a las actividades que cotidianamente tienen lugar en él.

Y siguiendo este camino vinculado a la educación, considero que aún faltaría profundizar mucho más en aquellos factores que se pueden modificar, como serían, el crear un currículo propio, donde se retomarán tanto los planteamientos que propone el Estado como aquellos vinculados a la cultura local, a la que los alumnos pertenecen y donde un elemento por el cual podría comenzarse sería el que cada escuela pudiera elaborar su propio proyecto educativo, el cual respondiera a las características y necesidades de la comunidad, con un enfoque intercultural, el cual tendría que tener como mínimo las siguientes características:

- Ser un proyecto colectivo, con objetivos precisos, donde cada individuo que forma parte de él esté inmerso y sea también su propio proyecto.

- Incluir a la institución, a la comunidad, además del propio alumno y la función del docente.
- Manejar el currículum de forma integral y flexible.
- Retomar las experiencias, el contexto social y la cultura propia de cada individuo en el proceso educativo, para lograr aprendizajes relevantes.<sup>\*40</sup>
- Fomentar la cooperación para la resolución de problemas comunes.
- Establecer relaciones de respeto, reconocimiento y valoración del otro.
- Realizar una evaluación formativa tanto del proyecto a nivel de institución y grupal, como a nivel individual.
- Que el alumno tenga un papel activo en el proceso de aprendizaje<sup>41</sup>, donde el docente sea quien lo guíe.

Lograr este tipo de proyectos puede parecer difícil, dada la forma de trabajo “tradicional” que se ha mantenido por tantos años, sin embargo dentro del nivel preescolar, que ahora forma parte oficialmente de la educación básica, existen, como se expresa en el trabajo, elementos que pueden retomarse para alcanzar una educación intercultural.

Muchos de estos aspectos han de rescatarse en los propios proyectos educativos que se trabajan al interior del aula, y tanto los proyectos a nivel de escuela como los que se realizan al interior del aula, han de ser evaluados de manera formativa, en tanto que como señala Álvarez la evaluación formativa, es “evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes” (2001;12), es decir, es una evaluación que permite revisar el proceso y corregir los errores para mejorarlo y alcanzar mayores logros.

En esta propuesta de trabajo, puesto que se pretende que los alumnos adquieran actitudes de respeto, tolerancia, reconocimiento y valoración del otro, de sus saberes, como vía para una relación intercultural, no basta con evaluar qué saben los alumnos, ni qué saben hacer, sino que es necesario

---

<sup>40</sup> Recordando que, según Vigotski, el aprendizaje va de lo social a lo individual.

<sup>41</sup> Tomando en cuenta que “el potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo, (...) que permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. (Díaz Barriga: 2002 , pág. 7)

evaluar también qué actitudes se han aprendido. Donde las actitudes, según expresa Zacarías,” significan factores cognitivos (conocimientos de la actitud), afectivos (sentimientos) y conductuales (declaraciones manifestadas), que se conjugan entre sí para actuar en cierto sentido y modo” (1995; 75).

Las actitudes pueden considerarse como transversales, en tanto que están presentes en la mayoría de las actividades que tienen lugar en el jardín de niños, espacio que permite mayores oportunidades para fortalecerlas.

Aún hay muchos elementos por analizar y retomar para poder entender y encontrar el camino hacia una educación y sociedad intercultural, donde la educación es un instrumento fundamental, por lo que este trabajo es apenas un ensayo, cuyo fin ha sido aportar un granito de arena en este camino hacia una atención más pertinente de la diversidad cultural, a través de proponer a la fiesta como un elemento que al abordarse como proyecto educativo, permite vincular a distintos grupos culturales, convirtiéndose en un instrumento para visualizar y comprender que la pluralidad es una realidad y que es posible establecer relaciones interculturales, a partir de compartir experiencias y aprender del otro, sin menospreciar su cultura ni la propia.

Finalmente, es necesario decir que el presente trabajo, constituye un intento por contribuir a la finalidad de construir una educación intercultural, y donde seguramente quedan fuera muchos aspectos importantes en la transición a la interculturalidad, comenzando, en mi caso, por llevar a la práctica, como docente, mis propios planteamientos, pues aquí apenas se hace un trabajo propositivo, el cual aún cuando creo que es viable, queda pendiente echarlo a andar y evaluar resultados para poder replantearlo y aportar aún más al campo educativo, donde es necesario continuar haciendo cambios, siendo indispensable realizar un trabajo conjunto entre todos aquellos que participamos en la labor educativa, así como tener un compromiso y actitud de apertura y disposición al cambio.

Queda también pendiente, para estudios posteriores, profundizar en el análisis de otros aspectos relevantes para lograr cambios reales en la educación, de cara a la conformación de una educación intercultural, entre ellos la creación y

el manejo del currículo, pues éste expresa ideas y propósitos que se quieren alcanzar mediante el proceso educativo y que no quedan a nivel de intención, sino que implican también la parte práctica, una determinada concepción de lo que es enseñar y aprender, así como de lo que el individuo ha de ser, ha de conocer y ha de saber hacer, es decir, el tipo de educación que se pretende lograr.

## FUENTES DE REFERENCIA

### LIBROS

Aguado José C., María Ana Portal. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. (Texto y Contexto núm. 9).

Aldámiz E. Ma. del Mar, otros. (Compilación), (2000) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó.

Alsinet Josep, Ribera Montserrat. (2000). "La relación entre los centros educativos y su entorno." En, Ma. Aldámiz E., *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó. Pp. 127-142

Alvárez, Juan.(2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.

Álvarez, Juan. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Ander – Egg, E. (2003). *La política cultural a nivel municipal*. Buenos Aires – México, Lumen humanitas.

Ariño, Antonio. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ariel. Pp. 7-11 y 13-76.

Arizpe, Lourdes, otros. (2001). "Diversidad cultural, conflicto y pluralismo". En Lourdes Arizpe (Ed.), *Informe mundial sobre la cultura*. París, UNESCO. Pp. 24-42.

Arredondo Ramírez M. L. (2005). *Mexicanidad versus identidad nacional*. México, Plaza y Valdes.

Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

Besalú, Xavier (1998). "Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España". En, Xavier Besalú, otros (compiladores). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares. Pp. 153-170.

Besalú, Xavier, otros. (Compiladores). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares.

Bonfil Batalla, "Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados". (1993). En, Enrique Florescano (compilador), *El patrimonio cultural de México*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 19-39.

- Bourdieu, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales". En, Patricia de Leonardo (compiladora). *La nueva sociología de la educación*. México, SEP. El Caballito. Pp. 103-129.
- Campani G. (1998). "Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En, Xavier Besalú, otros (compiladores). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares. Pp. 105-116.
- Coll, César (1991). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós. Pp. 189 – 206.
- Colomer, J. (1987). *Fiesta y escuela. Recursos para las fiestas populares*. Barcelona, Graó.
- Diario oficial publicado el día lunes 22 de enero de 2001, pág. 58, Primera Sección.
- Díaz B. Frida, Gerardo Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill. Pp. 2-62
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Giné Núria (2000). "Los problemas como necesidades". En, Ma. Aldámiz E. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó. Pp. 7-10.
- Gondenzi, Juan (compilador), (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Estudios y debates regionales andinos. 93. Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Guía para la Planeación Docente 2000 – 2001. México, SEP 2000.
- Herón Pérez Martínez (editor). (1998). *México en fiesta*. México, El Colegio de Michoacán, Secretaria de Turismo.
- Ianni, N. D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires, Paidós.
- Inestrosa, Sergio (1994). *Vivir la fiesta. Un desenfreno multimediano*. Estudios de comunicaciones y prácticas sociales. México, Universidad Iberoamericana.
- Jacinto, Agustín. (1998). "La estructura de la fiesta". En, Herón Pérez (Comp.), *México en fiesta*. México, El Colegio de Michoacán, Secretaria de Turismo. Pp.73-104.

- Kay Mary V. (1998). "La política cultural en la Revolución: la construcción de la fiesta patriótica en México, 1930 – 1940", en Héron Pérez (Comp.), *México en fiesta*. México, El Colegio de Michoacán, Secretaria de Turismo. Pp.419-432.
- Kemmis, S. (1993). "Hacia la teoría crítica del curriculum". En *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata. Pp. 78-94.
- Klinger Cynthia, Vadillo Guadalupe (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Mc Graw Hill – UDLA.
- Landázuri Benítez Gisela, Liliana López Levi. (2004). *Tolerancia religiosa en Xochimilco*. Publicado en *Tolerancia e intolerancia estudios contemporáneos*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, primavera 2004, número 21 (Serie Política y Cultura).
- Masip María, Rigor Albert. (2000). "El aula, escenario de la diversidad". En, Ma. Aldámiz E. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó. Pp. 13-34.
- Medina H. Andrés. (2004). "Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: las comunidades de Tláhuac". En, Yañes, P. Coordinadores. *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México, UNAM. Pp. 151-189.
- Notó Cesc (2000). "Los soportes en el aula". En, Ma. Aldámiz E. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó. Pp. 37-56.
- Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de Ciudad de México 2000 -2001. México, SEP 2000.
- Ornelas Tavárez Gloria E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México, UPN. (Colección textos núm. 17).
- Pérez Gómez, A.I. (1998). "La cultura institucional". En A.I. Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata. Pp. 127-199.
- Programa de Educación Preescolar 1981. México, SEP 1981.
- Programa de Educación Preescolar 1992. México, SEP 1992.
- Programa de Educación Preescolar 2004. México, SEP 2004.
- Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. México, SEP 2001.
- Ramo, Zacarías, Gutiérrez Ricardo. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

- Revueltas, Eugenia. (1998). "Las fiestas tradicionales, globalización cultural y posmodernidad", en Herón Pérez (comp.), *México en fiesta*. México, El Colegio de Michoacán, Secretaria de Turismo. Pp. 209-217.
- Ruíz H. Carmen, Araceli C. Mejía (compiladoras). (1997). "Pedagogía comparada. Programas de Educación Preescolar". México, ENMJN.
- SEP. (1982). *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*. México.
- Speiser, Sabine. (1996). "Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario". En, Godenzzi, *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, (compilación). Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". Pp.105-113.
- Staples, Ann. (1994). "La periodización". En *Memorias del Primer Simposio de Educación*. Luz Elena Galván, otros. (Coords.). México, CIESAS. Pp. 351-354.
- Starico Nelly. (1999). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la plata.
- Stenhouse, L. (1987). "¿Qué es un curriculum?" "El curriculum hipotético". En L. Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata. Pp. 102 – 107.
- Stenhouse, L. "Definición del problema". En L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Morata. Pp. 25-30.
- UNESCO, (2002). *Educación y diversidad cultural*. UNESCO.
- Villoro, Luis. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós / UNAM. (Biblioteca Iberoamericana de ensayo). Pp. 9-62.

## REVISTAS

- Bertely B. María. "La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México". En, Revista Cero en conducta. No. 51. Año 20. Abril 2005.
- Moreno, S. Eva. "¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?". En, Revista Cero en conducta. No. 51. Año 20. Abril 2005.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

García Castaño, otros. "La educación multicultural y el concepto de cultura". En, Revista Iberoamericana de educación. No 13 – Educación Bilingüe Bicultural. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie>

Solis, Daniel. *Educación y diversidad cultural: breve agenda de investigación en educación para la multiculturalidad*. UPN. <http://reddereds.upn.mx/2areunion/danielsolis.htm>

Revista Facultad de Ingeniería, U.T.A. (Chile), Vol 12 N° 2, 2004. Pp. 74-83. <http://www.scielo.cl/pdf/rfacing/v12n2/art10.pdf>

<http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/>

[http://www.guerrero.gob.mx/?P=ixcateopan\\_de\\_cauhtemoc](http://www.guerrero.gob.mx/?P=ixcateopan_de_cauhtemoc)

<http://www.artcamp.com.mx/EZINES/lxcateopan/letter/index.htm>

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n>

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>

## ANEXO 1

### GUÍA DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS

Guía de entrevista al encargado del museo donde se encuentran los restos de Cuauhtémoc:

- 1.- ¿Cuántos años lleva trabajando aquí?
- 2.- ¿Desde cuando funciona este museo?
- 3.- ¿Desde qué fecha se realiza el homenaje a Cuauhtémoc?
- 4.- ¿Por qué se celebra?
- 5.- ¿Quiénes participan y de qué forma?
- 6.- ¿Qué significa esta celebración para el pueblo?
- 7.- ¿Usted considera que la parte más importante de esta fiesta sería precisamente el reconocer nuestras raíces, revalorar nuestras raíces?
- 8.- Esta manera de hacer el homenaje a través de las danzas ¿es precisamente para que se conozca esta parte de nuestra cultura?
- 9.- ¿Se ha perdido la identidad?
- 10.- ¿Esa sería la finalidad de los danzantes que vienen?
- 11.- ¿Quién organiza el homenaje actualmente?
- 12.- Los calpullis que vienen ¿son de algún grupo étnico en particular?
- 13.- Las escuelas que participan ¿participan de alguna manera con el fin de revalorar la cultura, de revivir las costumbres?
- 14.- Y, este museo ¿los recursos para mantenerlo los aporta el ayuntamiento?
- 15.- ¿Este lugar es muy visitado?, ¿la mayoría de gente que viene son de fuera?

Guía de entrevista a Danzantes:

- 1.- Me podría decir de dónde viene.
- 2.- ¿Quién los invita a este festejo?
- 3.- ¿Qué significa para usted participar en este festejo?
- 4.- ¿Y cuál es su participación?
- 5.- ¿Vienen diferentes tribus?
- 6.- ¿Desde cuando se hace este festejo?
- 7.- ¿Cuál es el objetivo de sus danzas?
- 8.- ¿Es una sola danza o son varias?
- 9.- ¿Su cultura todavía existe, pero transformada?

## Guía de entrevista a docentes:

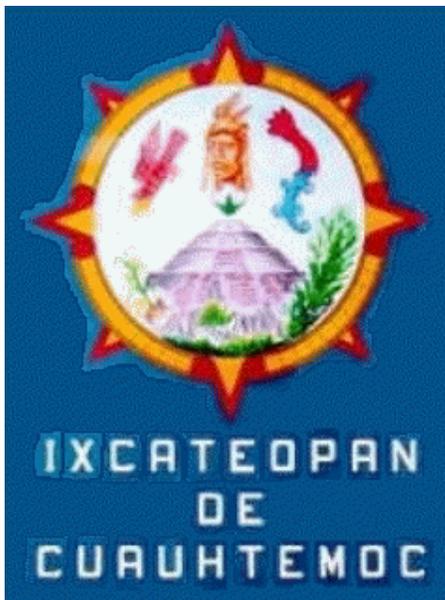
- 1.- ¿Cuál es su formación académica?
- 2.- ¿Ha tomado cursos de actualización?
- 3.- ¿Con qué metodología trabajan los métodos en preescolar?
- 4.- ¿Por qué eligen esa metodología?
- 5.- ¿Qué proyectos educativos abarca, cómo los determina?
- 6.- ¿Qué fiestas celebran aquí, en el jardín de niños?
- 7.- ¿Por qué participan en la celebración de Cuauhtémoc?
- 8.- ¿De qué manera participan?
- 9.- ¿Esa participación está dentro de los contenidos oficiales del programa?
- 10.- ¿De qué manera influye esa fiesta en la formación de los niños?
- 11.- ¿La comunidad de padres participa en la fiesta?
- 12.- ¿La celebración de Cuauhtémoc se aborda como proyecto?
- 13.- ¿Qué finalidades tenía ese proyecto?
- 14.- ¿Los niños muestran interés por el proyecto?
- 15.- ¿Con qué materiales se apoyó para llevar a cabo el proyecto?
- 16.- ¿Cuál fue la participación de usted en el proyecto?
- 17.- ¿Cómo evalúa ese proyecto?
- 18.- ¿Pertenece usted a esta comunidad?
- 19.- A lo largo de sus años de servicio ¿a cambiado su forma de trabajo?
- 20.- ¿Qué aspectos de su práctica docente usted considera que pueden ser más complicados de llevar a cabo?
- 21.- ¿Ha trabajado con diferentes programas de educación preescolar?
- 22.- ¿Han cambiado mucho los programas?
- 23.- ¿Los contenidos ahora son más complicados, se exigen otras cosas a los niños?
- 24.- ¿Dentro de la escuela usted considera que se maneja una cultura?
- 25.- ¿Cómo se manifiesta la cultura dentro de la escuela?
- 26.- ¿Dentro del aula como se trabaja este aspecto de la cultura?
- 27.- ¿Qué temas se prestarían para trabajar la cultura?
- 28.- ¿Considera que las fiestas que se trabajan en la escuela también forman parte del manejo de la cultura?
- 29.- ¿Usted considera que esos temas que forman parte de la cultura resultan de interés para los niños?
- 30.- ¿En la escuela se maneja también la cultura de los niños o solamente la cultura propia de la escuela?
- 31.- ¿Los aprendizajes previos de los niños se retoman en la enseñanza de contenidos?
- 32.- ¿Qué sería para usted la diversidad cultural?
- 33.- ¿Usted considera que en el jardín de niños y en su grupo existe la diversidad cultural?
- 34.- Dentro del jardín de niños, a través del programa, de las actividades que realizan, ¿los contenidos y la enseñanza se enfocan de la misma manera para todos los niños?
- 35.- ¿Considera que los intereses de los niños son los mismos?
- 36.- ¿Durante ese trabajo se retoman las experiencias y conocimientos previos de los niños?
- 37.- ¿Considera que eso favorece el aprendizaje?
- 38.- ¿Qué sería para usted un aprendizaje significativo?

- 39.- ¿De qué manera ustedes vinculan el trabajo de la escuela con la comunidad a la que pertenece el jardín de niños?
- 40.- ¿Usted considera que para los padres de familia es importante esta relación de la escuela con la comunidad?
- 41.- ¿Para la comunidad cuál considera usted que sería el papel de la escuela?
- 42.- ¿Cómo es la relación de la escuela con la comunidad?
- 43.- A partir de este ciclo escolar están trabajando con un nuevo programa de educación preescolar, ¿Qué opina usted de este programa?
- 44.- ¿Qué enfoque tiene este nuevo programa?
- 45.- ¿En los programas anteriores también se trabajaban competencias?
- 46.- ¿A qué se refieren las competencias en este nuevo programa?
- 47.- ¿Por qué considera usted que ahora este programa se está trabajando a nivel nacional, en todos los jardines públicos y antes no?
- 48.- ¿Usted considera que se puedan obtener los mismos resultados en los diferentes jardines?
- 49.- ¿A qué se debería una diferencia en los resultados?
- 50.- En el programa de educación preescolar se habla también de diversidad cultural ¿Usted considera que el contexto cultural donde están las escuelas, tienen que ver con que se logren o no los propósitos y contenidos de los programas?
- 51.- ¿Considera que este programa trae ventajas?
- 52.- ¿Considera que este programa puede contribuir a mejorar el nivel educativo de la educación preescolar?
- 53.- ¿Considera que algunos de los contenidos que vienen en el programa están relacionados con el manejo de la cultura?
- 54.- En este nuevo programa, en el enfoque se habla de lo que es la interculturalidad, ¿Usted que entiende por interculturalidad?
- 55.- ¿Considera usted que sea posible que dentro del aula los niños establezcan relaciones interculturales, es decir, que aprendan a respetarse entre sí, a respetar sus puntos de vista, a reconocer que tal vez el otro es diferente pero sus opiniones valen igual que las de él?
- 56.- ¿Dentro de la escuela qué tipo de relaciones se propician?
- 57.- ¿Cómo es la relación entre usted y los niños?
- 58.- ¿Cuándo se llega a dar algún conflicto en el aula, alguna pelea entre los niños, algo en lo que no están de acuerdo, cómo se resuelve el problema?
- 59.- El que los niños tengan costumbres diferentes, hábitos diferentes ¿puede llevar a que haya algún conflicto dentro del aula?
- 60.- ¿El que usted pertenezca a la comunidad en que está trabajando puede ser una ventaja o desventaja para el trabajo con los niños?

## ANEXO 2

### RESEÑA HISTÓRICA SOBRE IXCATEOPAN DE CUAUHTÉMOC

#### Glifo <sup>42</sup>



El jeroglífico del código Mendocino, representa dos elementos; una flor de algodón que en náhuatl se denomina Ixcatl, colocada sobre la pirámide sobre escalones que representan el templo (en náhuatl teopantli). Traducido el vocablo quiere decir: "En el templo de algodón".

#### Reseña histórica

En 1824 al conformarse la primera República federalista, Ixcateopan quedó integrado al distrito de Taxco, del estado de México y pertenecía entonces al municipio de Totoltepec cuya cabecera era Ixcatepec.

En 1850 al erigirse el estado de Guerrero, se integró formalmente como municipio, dentro de la jurisdicción del distrito de Aldama. El pueblo de Ixcateopan tuvo una participación modesta, en la guerra de la Independencia, con líderes como los hermanos Zagal, originarios del poblado de Teucizapan que lucharon en las filas insurgentes al lado de José María Morelos.

Durante la guerra de Reforma el pueblo se reorganizó en guerrillas para luchar por la causa liberal y contra la dictadura Santanista y durante la Revolución de 1910, el general Adrián Castrejón tuvo su cuartel general a orillas del pueblo, en un lugar que aún en la actualidad se le conoce como El Campamento.

---

<sup>42</sup> Esta información fue tomada de la siguiente dirección:  
[www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm](http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/guerrero/municipios/12037a.htm) - 28k -

A pesar del aislamiento del municipio, debido a lo accidentado de su territorio, Ixcateopan ha logrado desarrollarse. Entre 1941 y 1944 se constituyó la primera carretera que va de Ixcateopan a Iguala y Teloloapan.

El 26 de septiembre de 1949 fueron exhumados los restos de Cuauhtémoc, después de una investigación realizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y coordinada por la profesora Eulalia Guzmán; aunque algunos estudios han puesto en duda la autenticidad de los mismos.

De cualquier manera Ixcateopan es un lugar de interés nacional y cada 28 de febrero la bandera nacional es izada a media asta en todo el país en señal de duelo.

En 1950 se le dio el agregado de Cuauhtémoc por decreto del Congreso del Estado. A partir de 1981 se realiza un evento cultural de reivindicación de la mexicanidad, al que acuden diversos grupos étnicos tanto nacionales como extranjeros.

### **Cronología de hechos históricos**

Año	Acontecimiento
1849	Se erigió el estado de Guerrero, Ixcateopan forma parte del distrito de Taxco.
1850	Se constituyó el municipio legalmente y forma parte del distrito de Aldama. Anteriormente se llamaba Totoltepec y pertenecía al Estado de México.

## Localización



El municipio de Ixcateopan forma parte de la región norte de Chilpancingo, se encuentra localizado en los paralelos  $18^{\circ}25'$  de latitud norte y entre los  $99^{\circ}42'$  y  $99^{\circ}51'$  de longitud oeste con respecto al meridiano de Greenwich. Colinda al norte con Taxco y Pedro Ascencio Alquisiras; al sur con Teloloapan; al este con Taxco y al oeste con Pedro Ascencio Alquisiras. La cabecera municipal se encuentra a 1,200 metros sobre el nivel del mar.

## ANEXO 3

*Glen David Short presenta el relato sobre su encuentro con los restos del Último Emperador Azteca, un corto fragmento de su libro [An Odd Odyssey](#).<sup>43</sup>*

### TRAS LOS RESTOS DE CUAUHTÉMOC

Por Glen David Short

Traducción David Lara Ramos

Me levanté bien temprano lleno de picaduras de mosquitos. Ya no tenía tiempo para comprar un repelente, menos para desayunar. Caminé unas pocas cuadras para tomar un minibus hacia Ixcateopan. El bus estuvo quieto por más de una hora, a pesar de que el conductor gritaba que saldría de inmediato. Salimos. Eludimos huecos, burros, perros perdidos y hasta un deslizamiento de tierra. Por el camino, recogimos más y más pasajeros. Las rocas salientes de los precipicios estaban pintadas con avisos políticos del PRI. La curiosa mirada de los lugareños me hizo sospechar que pocos turistas hacen el viaje hasta Ixcateopan, a pesar de que está relativamente muy cerca de Taxco.

Después de dos horas viaje, algo llamó mi atención. ¿Qué era esa cosa blanca que veía a través de los árboles? La tortuosa ruta permitía sólo fugaces miradas mientras nos íbamos acercando al pueblo. Las recomendaciones de visitar ese lugar no me habían preparado para la asombrosa vista que estaba ante mí: una pirámide de mármol, coronada por una gigante estatua de bronce de Cuauhtémoc, que permanecía en actitud guerrera. Sostenía un garrote azteca, un águila con las alas extendidas estaba en uno de sus hombros. Cuauhtémoc significa "Águila atacadora", en lengua azteca. La pirámide era escalonada, y usaba el patrón de formas irregulares. Grandes piedras puestas entre unas más pequeñas, tal como lo había visto en Teotihuacán, sólo que ésta era una moderna y fiel reproducción. El conductor se detuvo. Permitted que me bajara para hacer algunas fotografías. Parecía orgulloso de que estuviera impresionado, pero, esa maravilla, no era lo que buscaba en este lugar.

Las calles eran blancas. Al igual que las casas, construidas de adobe y mármol, el que es sacado muy cerca del pueblo. Eso pone un aura de magia a un lugar antiguo y místico. Minutos más tarde, el minibus llegó a su parada principal. Una estatua -tamaño natural- de Cuauhtémoc y su pirámide nos recibió. La plaza era muy agradable, un árbol llameante, florecido, y un mosaico de Cuauhtémoc incrustado en el sendero. Subiendo por esa maravillosa vía se llega a lo que parece una iglesia moderna, allí pregunté por lo que estaba buscando. Adentro, un hombre me dijo que la respuesta a mi pregunta estaba en la siguiente puerta, en la iglesia colonial. Era una edificación muy vieja, incluso para los patrones mexicanos. En la entrada había una loza grabada con el año 1539, a menos de 50 años del primer viaje de

---

<sup>43</sup> Documento electrónico tomado de <http://www.geocities.com/glendavidshort/Cuauhtemoc.html>

Colón, y a escasos 18, después de que Cortés tuviera el control absoluto de la inalcanzable Ciudad de México. Era obvio que la edificación había sido una capilla, ahora no tenía bancas; las vitrinas, una vez ocupadas por imágenes, estaban vacías. Solo queda la pintura de un azteca solitario, en la parte superior, donde una vez estuvo el altar. Abajo, un busto de un azteca en una loza de concreto. Manchas de miles de velas derretidas en la base de la loza, cubierta con una tapa de vidrio. No había un alma cuando me aproximé a ella. Puse mis ojos a través del cristal. Parte de un cráneo y pedazos de un esqueleto calcinado, pulcramente dispuestos junto a unas vértebras y lo que parecía un par de pedazos de vidrio.

Fijé los ojos en esos restos con incredulidad, embelesado. Sentí que conocía a ese amigo, y merecía sumo respeto.

Estaba ante los restos del rey Cuauhtémoc, el último emperador azteca.

Entonces apareció un hombre desaliñado. Era el curador, Jairo Rodríguez del Olmo. Estrechó mi mano y preguntó de dónde era, mi respuesta lo dejó un tanto confundido. Le pregunté sobre el esqueleto y las pruebas de su autenticidad. Sonrió, y me llevó a un salón contiguo, donde había en exhibición unos afiches que contaban la historia de Cuauhtémoc. Montezuma II dio la bienvenida a los conquistadores, pero fue asesinado, por una turba azteca o por Cortés (hay narraciones que se contradicen, sin embargo el señor Jairo se inclina por la última), al morir Montezuma, fue reemplazado por su hermano Cuitláhuac, quien murió pronto a causa de la viruela traída por los españoles. El poder pasó entonces a manos de Cuauhtémoc, sobrino de Montezuma. Cuauhtémoc, a pesar de ser muy joven, reorganizó la armada azteca contra Cortés. Su grupo de elite de guerreros, caballeros del águila, doblegaron a los españoles y los obligaron a retirarse.

Sin embargo, el artificioso Cortés, fue capaz de rearmar sus tropas con la ayuda de tribus sirvientes de los Aztecas, las que construyeron una flota de barcos a orillas del lago Texcoco, y lanzaron su ataque final; en los tres meses de asedio hubo bloqueos, hambrunas, ejecuciones masivas y la devastación de las ínsulas. Finalmente, Tenochtitlán (Ciudad de México) cayó ,y, Cuauhtémoc fue capturado cuando navegaba por el lago. Cuauhtémoc le pidió a Cortés que lo matara, estaba avergonzado por no haber podido repeler la embestida española. No necesitaba sentirse así. Historiadores establecen que los Aztecas fueron abatidos más por las enfermedades europeas que por la campaña de Cortés, y el asalto no habría tenido éxito sin la ayuda de ejércitos vecinos formados por guerreros de tribus enemigas. Cortés mantuvo prisionero a Cuauhtémoc por varios años, torturándolo para que dijera el lugar donde se escondían los tesoros, a fin de cuentas, se enviaron más de 1.500 libras de oro a España, antes de colgarlo, cuando el control español se consolidó y ya no era útil. En el salón contiguo se muestran ilustraciones de su ejecución. Sus brazos fueron amputados, arrojadas al campo y consumidos por las águilas; su cuerpo, purificado al fuego, según la costumbre azteca.

Si me quedaba alguna duda en mi mente sobre la autenticidad de los huesos, el señor Jairo rápidamente me las disipó. Dimos otra mirada a los restos.

Faltaban los brazos, tal como lo relatan las crónicas. Sus huesos estaban bastante ennegrecidos. Las pequeñas rocas colocadas al lado de su cráneo eran diamante, amatista y jade, pero la evidencia más convincente es el disco de cobre encontrado alrededor de su cuello cuando fue desenterrado por el padre de Jairo en 1949. Solo se lee:

1525 1529 Reyes Cuauhtémoc.

El disco tiene una cruz grabada. Las fechas se refieren al período entre su muerte y su eventual sepultura en su pueblo de origen. (El nombre completo del pueblo es Ixcateopan de Cuauhtémoc, en el estado Guerrero). Jairo desapareció y regresó con un libro sobre la historia de la tumba, ofreció vendérmelo, desafortunadamente, no tenía suficiente dinero, y me tomaría cuatro horas de viaje para conseguirlo. Sin embargo, me dio su tarjeta de presentación, un regalo que siempre atesoraré. En ella lo proclaman una carta viviente para que difunda la leyenda de Cuauhtémoc, y así asegurar su inmortalidad. La tarjeta establece que es el Guardián XIII de los Restos de Cuauhtémoc, en una línea hereditaria de custodios. Al reverso de la tarjeta hay información histórica sobre el rey, empezando por su nacimiento en 1500, y su elevación a la posición de Tlatoani en el Supremo Senado Azteca. Están también las palabras que pronunció la víspera de la rendición del Imperio Azteca:

*"Nuestro sol se ha ocultado, pero volverá a salir"*. En realidad suena más memorable que *Et tu, Brutus*. En estos años he visitado algunas tumbas famosas: Churchill en Oxford. Colón en Sevilla. Breaker Morant en Pretoria y Henry Lawson en Waverley; pero tengo que decir que la tumba del Rey de la Águilas es la más interesante. Los restos se pueden ver ,y, más allá de las controversias, es la única con un guardia que ha recibido su misión por herencia. Más curioso pensar que Ixcateopan es tan inaccesible y tan pequeño que no aparece en la mayoría de los mapas.

Salí de la capilla para encontrarme con la luz del día, el sol se reflejaba sobre el blanco adoquín y deslumbraba. El mismo pueblo es razón suficiente para justificar una visita. Tiene un museo, aparte de la tumba, y algunas ruinas, en las afueras. Una corta caminata nos lleva a ese lugar. No son muchas las ruinas, solo cimientos y parte de una pared. Un caballo pasta entre ellas. Hay un aviso que dice: "Respetar el trabajo de tus antepasados, no destruyas lo que ellos construyeron".

La caminata por el pueblo me recordó la primera villa donde dormí en México, en San Ignacio. Había sido golpeado por el ritmo del lugar. Aquí en Ixcateopan ya estaba más acostumbrado a la forma de vida Mexicana. La falta de vehículos y la ausencia de ruido permiten que pueda deducir qué están haciendo sus moradores: el sonido de un serrucho, muestra es la casa de un carpintero; un cadencioso ruido mecánico proviene de una costurera y su vieja máquina de pedal; mientras que el olor a comida descubre la sazón de las mexicanas. Burros deambulaban por las calles y la gente cultiva maíz en sus patios.

Vi dos ejemplos de cómo en Ixcateopan convive lo tradicional y lo moderno: un hombre construye su casa con la misma técnica usada para construir las ruinas, y en un patio cercano, la rama de un árbol es movida con vigor, observo, espero ver un mico o una ardilla. Pero no, es un embace plástico de coca-cola partido por la mitad, amarrado a una vara para alcanzar las frutas. Es el equivalente a la vara usada por los antiguos Cochimi, cosechadores de cactus, y que se ven pintadas en las paredes de las cavernas. El pueblo no está completamente tocado por la modernidad, sin embargo, algunas casas tienen satelitales sobre sus techos de arcilla.

El minibus, que tomé de regreso a Taxco, recogió algunos estudiantes. Se fueron apiñando uno a uno, más y más, hasta que habían 19 adentro y cuatro colgando afuera. En un gesto caballeresco, las niñas siempre logran entrar, los muchachos cuelgan como banderillas. Una vez en Taxco, decidí que pasaría más tiempo en esta tranquila villa, pague por otra noche y me fui a buscar un buen repelente para los mosquitos. Comí de prisa -la primera del día, ya era de tarde- una sopa de carne de res, muy grasosa, pero barata y no tan mala cuando puedes pasarla con una gaseosa.