

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Concepciones docentes del nivel preescolar
en la atención educativa de la diversidad***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Flores Romero Carolina

Directora de Tesis: **Dra. Czarny Krischkautzky Gabriela V.**

DEDICATORIAS

A mis padres

Celia por tu ejemplo de superación
y lucha incansable y constante
Moisés por tus consejos y tu cariño.
Por darme la oportunidad de existir.

Por su sacrificio en algún tiempo incomprendido, por su amor, apoyo y confianza. Pues sin escatimar esfuerzo alguno, han dado gran parte de su vida para formarme, a quienes nunca podré pagar todos sus esfuerzos, ni aún con la riqueza más grande del mundo.

Gracias...
Los amo.

A mis hermanas

Maru y Anita: porque veo en ustedes la tenacidad e inteligencia y por su lucha siempre para alcanzar sus metas hasta conseguirlas, pero sobre todo porque las quiero y admiro.

A mi esposo, a mi hijo y a mi hija:

Sergio, Chequito y Sofia, gracias por compartir conmigo el esfuerzo por alcanzar una más de mis metas. Por ser comprensibles y amorosos. Los amo.

A mis tías Coco y Elena

Con cariño, respeto y admiración.

Con cariño a la **Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky**, por sus palabras, sus conocimientos y consejos. Gracias por compartir este logro conmigo.

Agradecimientos:

A la Universidad Pedagógica Nacional y a sus docentes por sus conocimientos y apoyo brindados.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca otorgada para el logro de esta preparación profesional.

ÌNDICE

Páginas

CAPÍTULO I: <i>Docentes, Diversidad y Jardín de niños:</i>	
<i>a modo de introducción.</i>	
1.1	¿Por qué esta investigación? 1
1.2	¿Por qué lo cualitativo? 6
CAPÍTULO II: <i>Concepciones Docentes.</i>	
2.1	Concepciones Docentes. Teorías Implícitas 13
2.1.1	Tradiciones en la Formación de los Docentes: Modelos de formación en perspectiva macrosocial 19
2.1.1.1	Tradición Normalizadora-disciplinadora: El Buen Maestro 21
2.1.1.2	Tradición Académica: El Docente Enseñante 25
2.1.1.3	Tradición Eficientista: El Docente Técnico 25
2.1.1.4	Tendencias No Consolidadas en Tradiciones: Búsqueda de Caminos Alternativos 27
2.1.2	Tradiciones como modos de acción vinculados a la enseñanza 30
2.1.2.1	Tradición Mimética 31
2.1.2.2	Tradición Transformadora 33
CAPÍTULO III: <i>Antecedentes Históricos de la Educación Preescolar</i>	
3.1	Surgimiento de la Educación Preescolar 37
3.2	Programa de Educación Preescolar 1979 46
3.3	Programa de Educación Preescolar 1981 47
3.4	Programa de Educación Preescolar 1992 52
3.5	Programa de Educación preescolar 2004 56
3.6	La Obligatoriedad de la Educación preescolar. Artículos 3º y 31º Constitucional. 60

CAPÍTULO IV: *La Diversidad en las últimas Reformas Educativas del nivel Preescolar*

4.1	Integración, inclusión: conceptos en juego para la atención de la diversidad	62
4.2	Algunos antecedentes Internacionales	67
4.3	Integración, Inclusión: conceptos en juego para la educación de la población indígena.	76
4.4	Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F.	80

CAPITULO V: *Jardín de niños “Ajuchitan”. Investigación de Campo*

5.1	Pueblo de Sto. Tomás Ajusco. Pueblo originario	84
5.2	El Jardín de Niñ@s “Ajuchitan”. Caracterización.	89
5.3	Los Docentes del Jardín de niños “Ajuchitan”	90
5.3.1	La comunidad de Sto. Tomás Ajusco y el Jardín de niños “Ajuchitán” en la visión de los docentes	92
5.3.2	La comunidad en el jardín y el jardín en la comunidad	93
5.3.3	El Jardín de niños dentro del Programa de Escuelas con educación intercultural bilingüe en el D. F .	100
5.3.4	La recuperación del contexto social en el aula como práctica educativa de atención a la diversidad.	102
5.3.5	La visión de los docentes sobre el trabajo con la diversidad.	109
5.3.5.1	¿Quiénes son éstos niñ@s para las docentes? La diferencia sociocultural y su visión de vulnerabilidad	110
5.3.5.2	El sentido de la educación preescolar y el papel de las docentes	119

CAPÍTULO VI: Conclusiones	126
6.1 La atención a la diversidad en el Jardín de Niños “Ajuchitan”	127
6.2 El Jardín de Niños Ajuchitán, potenciador o no de las identidades culturales	130
6.3 El Contexto Normativo. Potencialidad o Interferencia.	134
6.4 Profesionalización Docente. Sentidos y Perspectivas	137
BIBLIOGRAFIA	139

CAPÍTULO I

DOCENTES, DIVERSIDAD Y JARDÍN DE NIÑOS:

A MODO DE INTRODUCCIÓN

1.1 ¿Por qué esta investigación?

El interés de esta investigación fue despejar algunas inquietudes surgidas en la práctica profesional cotidiana en el nivel preescolar y de manera concreta sobre la atención a la diversidad. Cuyo centro de indagación de esta investigación fueron las docentes del jardín de niños “Ajuchitan”, ya que son ellas, quienes a partir de sus concepciones y el surgimiento de algunas reformas educativas, de manera cotidiana llevan a cabo propuestas educativas, en este caso sobre atención a la diversidad.

Elegí este jardín de niños debido a que se encuentra ubicado en el Pueblo de Santo Tomás Ajusco, el cual pertenece a uno de los pueblos originarios de la Delegación de Tlalpan, D.F., y al que asisten niñ@s no sólo con ritmos de aprendizaje diferentes, sino pertenecientes a comunidades con tradiciones diferentes (Comunidad de Sto. Tomás y San Miguel), también de otros estados de la República, así como niñas y niñ@s reconocidos como “indígenas” que han migrado a la Ciudad de México.

En la actualidad, el discurso que se maneja dentro del ámbito social, específicamente dentro del ámbito escolar en preescolar sobre la diversidad, está centrado sobre las bases de la no discriminación, y justificado por diversas expresiones; una de ellas es la que considera a la diversidad como un requerimiento de la política educativa actual. Otra expresión, que es, quizá, la que menos se escucha, es la que justifica la atención a la diversidad, porque el Programa de Educación Preescolar 2004 lo contempla en su apartado “El Derecho a una educación preescolar de calidad: fundamentos legales”; y por último la

expresión de la atención a la diversidad por convicción, que la mayoría de las veces se manifiesta más en el discurso, que en la práctica.

De estas expresiones, me surgen algunas interrogantes: ¿sabrán los docentes qué es la atención a la diversidad?, ¿las políticas educativas actuales en torno a la atención a la diversidad han logrado reformar concepciones y actitudes docentes o sólo los discursos docentes?, ¿contarán con las herramientas para atenderla en la enseñanza y el aprendizaje?

Recuerdo que la primera vez que se nos planteó el tema de la “Integración al aula” de los niñ@s con necesidades educativas especiales a finales del año 1992, definida como *la necesidad de que todos los niñ@s y las niñas en edad escolar asistieran al jardín, independientemente de sus características y capacidades, pudiendo presentar alguna necesidad educativa especial, considerándose como tal, a la dificultad que los alumn@s pudieran manifestar de manera temporal o definitiva en su vida escolar y que les impidieran acceder a los contenidos curriculares que se estudiaran en las escuelas.* (DEE/SEP.2004), surgieron muchas interrogantes.

Una de ellas era sobre qué sucedería si se recibieran a niñ@s con discapacidades que requirieran un manejo diferente de la intervención docente, otra sobre cómo se establecerían las adecuaciones al currículo, y lo que se requeriría (estrategias, materiales, etc.) para trabajar con ellos. Y por último, posiblemente la pregunta más externada, cómo trabajar con a veces más de 35 niñ@s y además algunos con “capacidades diferentes”, “no era posible, era más bien imposible”.

Pero la cuestión era, ¿Antes de la Reforma de 1992 trabajábamos con niñ@s iguales?, ¿para qué servía entonces un diagnóstico inicial, si de antemano íbamos a trabajar igual que el año pasado o el antepasado?, ¿qué no existía la fiel idea de que “cada uno de nosotros somos únicos e irrepetibles”?

Entonces de 1993 a 1994, se establecieron estrategias para desarrollar Talleres de Sensibilización, talleres con temas sobre las diferentes Discapacidades, se hicieron algunas adecuaciones en algunos planteles de preescolar, como rampas, pizarrones blancos, etc., aunque aún no había niños o niñas con NEE y así comenzó la “integración educativa”.

Se inscribieron a niños con NEE y se integraron al aula, pero en la mayoría de las veces no se trabajaba con ellos y quedaban olvidados como muchos otros en la dimensión del aula, pues pareciera que los alumnos estaban ausentes y que los docentes daban clase a un “todo homogéneo”.

¿Qué había pasado con las diferencias de capacidades, de estilos cognitivos, de ritmos de aprendizaje, de intereses, de grupos socio-culturales, de lenguas, etc.?, ¿las habíamos “invisibilizado”?

En el sexenio 2000-2006, a casi un año de la entrada en vigor del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, se produjo un cambio del concepto de *integración* por el de *inclusión*. Son los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), los cuales a partir de Talleres de Sensibilización presentaron el término de *inclusión*. Se trataba de cambiar el término de integración por el de inclusión, para no aludir sólo a los niños NEE sino a todos los niños miembros de una comunidad social y de crear escuelas que incluyeran y reestructuraran su sistema para satisfacer las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, antes de este cambio de concepto en 2005, en el PEP 2004 que surge a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006¹, ya aparece como uno de los Principios Pedagógicos la Diversidad, el cual menciona que *la escuela debe ofrecer a los niños y a las niñas oportunidades formativas de calidad*

¹ El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) surge con el objetivo de *mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a los niños de tres a cinco años de edad* (PRONAE 2001-2006)

equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales; que 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; y que la escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñ@s (PEP, 2004, p. 32).

Pero el hecho era, que a pesar de haber contado con un documento oficial que planteaba ya la idea de una educación de calidad que hace referencia a la inclusión de todos los niñ@s independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales, para los docentes el concepto de inclusión era nuevo. ¿Por qué?

Así, la experiencia propia con docentes en educación preescolar, deja ver que pese a los esfuerzos de las reformas educativas destinadas a mejorar la calidad de la educación, independientemente de las características particulares de cada una de ellas, en la práctica educativa aún sigue presente el desafío que implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo. ¿Pero por qué?

Desde mi punto de vista nadie ha tomado en cuenta que los docentes fueron educados en una escuela en donde eran “invisibles las diferencias”, en donde ha existido y existe, no solo una discriminación sutil y abierta por parte del sistema, sino de las autoridades, de los maestros y de los mismos compañeros.

Hoy por hoy los docentes están preocupados por acabar de enseñar todos los contenidos, antes de que termine el ciclo escolar o peor aún se empeñan en que los alumn@s aprendan (memoricen) para presentar resultados positivos en el periodo de evaluaciones que se llevan a cabo por la Coordinación Sectorial de

Educación Preescolar², que dan cuenta de la imperante realidad de exclusión, que no sólo se vive en el plantel sino a nivel preescolar.

Ya que para estas evaluaciones se debe elegir por grupo y grado, de 4 a 6 niñ@s al azar. Pero en la mayoría de los casos es la educadora quien lo hace, de acuerdo a sus propios criterios, que están acompañados de prejuicios, exponiendo a los niñ@s a una selección, de entre los niñ@s sin necesidades educativas especiales, y los que cree que saben, contestan y participan mayormente, excluyendo a los demás y etiquetándolos. Y peor aun, cuando se arrojan los resultados, para etiquetar a un buen maestro o un mal maestro frente a las autoridades y padres de familia, de acuerdo a los indicadores obtenidos con mayor puntaje, cuando el objetivo final de estas evaluaciones, es otro, y se cumpla sólo en algunas ocasiones o en el peor de los casos sea olvidado.

Es por ello mi interés de realizar una Investigación que dé respuesta a los cuestionamientos que surgen de los planteamientos anteriores. Que me permita explicar ¿por qué el desfase de la teoría y la práctica?, ¿por qué si la diversidad existe en el discurso, no es una realidad en la práctica?, ¿cuáles son los factores que verdaderamente nos impiden o nos incapacitan para enfrentar una realidad social tan diversa?

En el caso de este trabajo no se trata de establecer una crítica hacia las prácticas educativas en la atención a la diversidad en el jardín de niños “Ajuchitan”, sino de analizar de qué manera llegan a este jardín de niños las políticas educativas

² Estas evaluaciones se llevan a cabo en dos periodos, uno en febrero y otro en junio. Estas se realizan mediante un instrumento de evaluación propuesto por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, el cual contiene las competencias a evaluar y algunos indicadores. Su objetivo es evaluar el desarrollo de las capacidades infantiles focalizadas en las que constituyen la prioridad de la educación preescolar: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y conocimiento del mundo; en tanto son herramientas, instrumentos de pensamiento, que permiten a los niñ@s seguir aprendiendo y sobre las cuales se pretende incidir en todos los niveles. Con el propósito final de que los resultados obtenidos de la reflexión en colegiado sean utilizados para enriquecer y ajustar la planeación de los distintos actores educativos, para coadyuvar a lograr resultados educativos satisfactorios en la población escolar. (Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. Subdirección de Apoyo Técnico Complementario. Enero, 2007)

vinculadas con la diversidad y cómo son significadas por los docentes. De tal manera que nos permitan conocer cuáles son las concepciones docentes en la atención educativa de la diversidad, que los llevan a tomar una postura y a asumirla en la práctica. Observando y analizando las prácticas docentes en un jardín de niños que se ubica en una zona conocida como pueblo originario, que al mismo tiempo recibe niños pertenecientes a otros estados, además de que algunos de ellos se reconocen como indígenas. Aunado a que este jardín de niños se encuentra dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal.

1.2 ¿Por qué lo cualitativo?

Para esta investigación retomé la Etnografía Educativa, ya que las docentes como informantes en esta investigación, cobraron una primordial participación, pues fueron ellas quienes tuvieron la voz.

Esta investigación tuvo un diseño flexible, que se refiere según Mendizabal *a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación* (Mendizabal, 2006, p. 65)

Este diseño me permitió tener siempre la idea de que mi investigación podía y sufriría cambios y estar consciente de que los planteamientos conceptuales de inicio en mi proyecto de investigación me servirían de guía, de luz, pero no me exigían una realidad determinada o que una interacción o proceso adoptara las

características presupuestas. Comulgando siempre con la idea de que “la realidad rebasa cualquier presupuesto”.

La realidad entonces debía y debe ser explorada en el campo, como lo menciona Blumer:

...el estudio exploratorio es el camino a través del cual el investigador puede adquirir un conocimiento extenso y profundo de una esfera de la vida social... (Blumer, 1982, p. 30)

De esta manera desde el inicio de mi investigación, la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dieron conjuntamente, y se estableció un camino bilateral entre los datos y la teorización, para interactivamente crear un conocimiento fundado en los datos.

La investigación cualitativa está ligada a este tipo de diseño flexible, abarcando una variedad de enfoques, entre los que se encuentra la etnografía que se focaliza en la forma en que se produce el orden social y la cultura (Mendizabal, 2006, p. 67).

Hacer etnografía se piensa actualmente como una tarea de interpretación de significados a partir de una posición, una definición, desde la cual pueda comprender y explicitar lo que se observa y escucha. Esta posición y las teorías elaboradas para sostenerla se refieren a los seres humanos como *seres que organizan y entienden sus comportamientos a través de los significados que para ellos tienen los objetos, las personas y el ambiente en el cual se desarrollan; significados que son creados en última instancia por ellos mismos como miembros de grupos sociales con cultura.* (Paradise, 1994, p.75)

En su artículo sobre etnografía en la investigación social Ameigeiras (2006) cita a Spradley (1976) refiriendo una definición de etnografía que tiene que ver con tres elementos con los que me encontré durante el trabajo etnográfico, la descripción, el significado y el punto de vista:

La etnografía es el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que <<estudiar a la gente>> la etnografía significa “aprender de la gente”. El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender.

Para el análisis e interpretación de los materiales empíricos adopté una perspectiva epistemológica basada en la construcción narrativa del conocimiento en educación. Este concepto de “narrativa”, asociado a la construcción del conocimiento, se refiere a la noción de “documentos personales”, subrayada por los fundadores del Interaccionismo Simbólico, para referirse al *conjunto de registros que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los agentes tienen de la realidad circundante, así como de su propia experiencia. Las narrativas, entendidas como “documentos personales”, rescatan la especificidad irrepetible de un acontecimiento cualquiera, y por ende, la imposibilidad de establecer leyes para explicar la realidad social.* (Pereda, 2010)

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron las entrevistas abiertas, observaciones intensivas, registros de campo y participación en reuniones oficiales de docentes. Las observaciones intensivas se realizaron en el Jardín de niños “Ajuchitan” que se encuentra situado en el pueblo de Santo Tomás Ajusco, en la delegación de Tlalpan y forma parte de los 34 jardines de niños que están integrados al Programa de Escuelas con Educación Intercultural Bilingüe en el

D.F., me di cuenta de que el turno matutino y vespertino funcionan como dos escuelas diferentes, cada una con características particulares.

Esta investigación se centró en el turno vespertino, el cual tiene un horario de atención de las 14:30 p. m. a las 17:30 p. m., cuenta con 6 grupos: un primero, dos segundos y tres terceros y su matrícula es de 28 a 34 niñ@s por grupo. A partir de los datos obtenidos se elaboraron registros de campo. Las observaciones se realizaron en el periodo de abril 2009 – abril 2010. Las observaciones se realizaron durante la jornada escolar, al interior del aula en el grupo de 1ºA, 2ºA y 3ºA, durante la entrada, salida y los recreos, ceremonias de los lunes y algunas conmemoraciones cívicas, eventos festivos y clases abiertas con padres de familia, clases de cantos y juegos y educación física y pláticas con padres de familia.

Las entrevistas se realizaron en el periodo septiembre 2009 – junio 2010, se aplicaron a las seis educadoras y a la directora, en un primer periodo, en el segundo sólo a las tres titulares de los grupos asignados para la observación y a la directora. Estas entrevistas se plantearon como preguntas abiertas que buscaban obtener una variedad de información sobre datos personales y profesionales de las docentes.

A continuación menciono los temas narrados: la población de esta escuela, papel del jardín de niños en esta comunidad educativa, vínculo entre los padres y la comunidad con el jardín de niños; el tema de la obligatoriedad de los tres grados de preescolar en esta comunidad; su opinión sobre la obligatoriedad en la educación preescolar, la importancia de la formación para niñ@s desde edades tempranas; el trabajo en el colectivo docente: temas que se tratan, tiempos, acciones, los maestros del jardín de niños (son de la zona o comunidad; son

formados en educación normal, etc.); opinión sobre el PEP 2004, su participación en talleres de actualización sobre el PEP 2004, diferencias entre el PEP 2004 y su propuesta de trabajo y la forma como trabajaban antes; y la existencia de alguna atención (reflexión, acción) sobre el tema de la “diversidad”, que señala el PEP 2004 y sobre su práctica escolar.

Otra forma de acercamiento al campo fue la participación en algunas reuniones de Junta de Consejo Técnico Consultivo, las cuáles se llevan a cabo el último viernes de cada mes, y algunas veces una vez a la semana para trabajar temas relacionados con la planeación, organización y evaluación de las acciones planteadas en el Programa Anual de Trabajo (PAT) y en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).³

En este proceso de investigación, se trató de estudiar y comprender las narraciones, los testimonios, las observaciones etnográficas, los documentos escritos, como la interpretación personal y la aprehensión singular de la realidad, lo que me permitió indagar de qué manera los agentes involucrados en los procesos educativos (las docentes) construyen, a través de sus teorizaciones y de sus prácticas cotidianas, sus concepciones, dentro de una sociedad concreta y en el marco de sus instituciones.

Así, para la producción de mi texto, hice uso de los “tres niveles de reconstrucción epistemológica” a los que Bertely refiere deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación.

³ El Programa Anual de Trabajo (PAT) tiene vigencia de un año escolar, correspondiente al ciclo escolar vigente y su evaluación se realiza al final de cada mes, con la colaboración de las docentes y directivo del plantel, contando con la participación esporádica de la inspectora. El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) tiene vigencia de 1 a 3 años y su evaluación se realiza tres veces en el ciclo escolar: inicial, media y final, con la colaboración de los padres de familia, niñ@s, las docentes y directivo y personal de Inspección, zona, jefatura de sector o técnico pedagógico de Educación Preescolar.

La acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar. (Bertely, 1994, p. 43)

En un primer nivel se articularon los vínculos teóricos y metodológicos entre los relatos y el contexto socio-histórico en el cual se inscriben. En un segundo nivel se buscó la vinculación entre teorías y campos disciplinares diversos que impone esta modalidad de abordaje de la realidad. Ya que la construcción narrativa del conocimiento en educación se concreta en la intersección entre ámbitos de conocimiento distintos; circunstancia que remite a la idea una práctica que transforma la manera de aprehender la realidad, y orienta hacia el trabajo multidisciplinario o, al menos, exige la adopción de una perspectiva informada de las reflexiones y producciones que surgen en otros ámbitos de conocimiento.

Por último se vincularon los hallazgos empíricos y se buscó aprehenderlos en una red conceptual, para comprender los problemas de investigación a la luz de las características específicas de los contextos en los cuales se estudiaron. Volviéndonos hacia las protagonistas de las narraciones, hacia las autoras de los “documentos personales”, hacia el “yo” individual y/o colectivo que protagoniza las narraciones y, por otra parte, encontrar la articulación con el “nosotros” que remite a los distintos grupos de pertenencia, a través de los cuales es posible pensar este camino de ida y vuelta desde el contexto escolar y educativo hacia la dimensión social.

En los capítulos siguientes desarrollaré, en primer lugar uno de los conceptos que guiaron mi tesis “Concepciones Docentes”, ya que éstas orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza con respecto a la atención a la

diversidad. En el tercer capítulo desarrollo los principales antecedentes históricos de la educación preescolar con el fin de conocer algunos fundamentos teóricos y técnicos, que orientaron la práctica docente, ya que éstos moldearon la actual situación de la educación preescolar en México. Además de permitir al lector reconocer el escenario del tema de la diversidad a lo largo de este recorrido. El capítulo cuarto describo el contexto de la diversidad en las últimas reformas educativas del nivel preescolar, partiendo de los conceptos de integración e inclusión, tanto en la población indígena y no indígena. También se hace una descripción de los acuerdos internacionales que han apoyado la propuesta de la atención a la diversidad en los jardines de niños. Además de revisar la propuesta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D. F., programa vigente en el Jardín de niños "Ajuchitan". En el capítulo quinto analizo los datos obtenidos a partir de las narraciones de las docentes entrevistadas y de las observaciones realizadas en el jardín de niños "Ajuchitán", al interior y fuera del aula. Por último en las conclusiones trato de dar respuesta a algunas de las interrogantes referidas durante los capítulos desarrollados, partiendo del análisis de los relatos y del contexto socio-histórico en el cual se inscriben, para dar mi punto de vista acerca de la realidad y al mismo tiempo mis propuestas para la atención a la diversidad.

CAPITULO II

CONCEPCIONES DOCENTES.

2. 1 Concepciones Docentes. Teorías Implícitas.

En México, han surgido diversos programas educativos en el nivel preescolar, que atienden a procesos de cambio político y de reformas nacionales y a nivel mundial. En las últimas reformas se ha dado como resultado, entre otras, políticas educativas para hacer frente a la cuestión de la atención a la diversidad en la educación preescolar.

Por una parte, estas políticas educativas se gestan a nivel administrativo y están sustentadas en propuestas de grandes organizaciones internacionales. Por la otra, estas políticas educativas, se concretan en el aula, y es a los docentes a quienes se les asigna un papel central para este fin. Sin embargo, es real que cualquier política educativa, en la práctica docente se refleja sólo de manera fragmentaria. Ya que en la experiencia escolar no sólo están presentes las *concepciones* de las disposiciones oficiales e institucionales, sino cobran un papel muy especial las *concepciones* de cada uno de los docentes. Estas están permeadas de su propia experiencia escolar, de múltiples *tradiciones*, de sus interpretaciones de la realidad, de orientaciones valorativas e historias particulares (Rockwell, 1995), y son los docentes y sus *concepciones* quienes le dan forma concreta a estas disposiciones oficiales e institucionales

Un autor que habla del docente y sus *concepciones*, como uno de los agentes educativos más importantes para el éxito de los cambios es Pozo, quien escribe:

“Cualquier propuesta de renovación del currículo, de la estructuración de sus contenidos, de los métodos de enseñanza o de los sistemas de evaluación debe realizarse, es decir hacerse real, en la acción cotidiana de profesores y alumnos en las aulas. En este sentido es especialmente importante tener en cuenta las concepciones que los profesores tienen sobre su labor docente, dada su influencia directa e indirecta sobre la fijación de las metas y la forma de acceder a ellas por parte de los alumnos” (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, De la Cruz, 2006, p. 359)

Algunas investigaciones comparten el supuesto de que esas *concepciones* orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza (Pozo, et al. 2006, p. 359).

Al revisar el estado del conocimiento⁴ acerca de las *concepciones docentes* como categoría de análisis, realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el cual retoma 10 años de investigación educativa en México (1992-2002) y cuyos resultados están contenidos en 11 libros, de los cuales, para fines de esta investigación se retomaron los siguientes dos títulos: *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (Libro 2) y *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (Libro 8, Vol. I), se encontraron los siguientes resultados.

Es importante destacar, que dentro de este análisis se observa que el nivel educativo analizado con mayor frecuencia es la educación superior, y que la educación inicial y la preescolar son terrenos poco explorados en estas investigaciones.

⁴ El COMIE define formalmente al estado del conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

Esta categoría de análisis está retomada en el libro Acciones, Actores y Prácticas Educativas en el campo temático “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” el cual toma como objeto las investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se concretan en el aula. Este campo temático es de nuestro interés dado que esta encaminado a conocer las consecuencias prácticas de los docentes entre otros agentes educativos.

Estas investigaciones tienen diferentes hilos conductores que forman el tejido de la construcción simbólica de las prácticas y los procesos escolares, y son los siguientes: Cotidianidad, los imaginarios, las representaciones sociales y la identidad. Las *concepciones docentes* toman un papel relevante en estas investigaciones, aunque de manera no explícita, pero importante.

Se puede decir que las *concepciones docentes* también son un hilo del tejido de la construcción simbólica, si se toma en cuenta que también son producto de un conocimiento social y cultural.

Una construcción simbólica se define como:

*un conocimiento de sentido común que se emplea en la vida cotidiana, que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico sociales, los acontecimientos políticos, los procesos y prácticas desplegadas en los espacios inmediatos, así como acciones que se instrumentan diariamente. Este conocimiento se constituye por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, las cuales no son materiales o empíricas sino **reales** desde la experiencia de la persona, responden al acervo de conocimiento de una comunidad o grupo y se orientan hacia algún suceso, práctica, persona e institución. Sin embargo, estos referentes cotidianos, no necesariamente son **reales** para todos los actores de una sociedad porque generalmente son particulares (Schütz, 1974; Berger y Luckman, 1989; Moscovici, 1979, en Piña, 2003)*

Así, los docentes se incorporan a una institución educativa con numerosas concepciones acerca de la escuela, la educación, la escolaridad, etc. y son éstas las que dirigen su perspectiva dentro del aula. Ya algunas investigaciones en los años sesenta, con una perspectiva cognoscitivista, se orientaron a entender el pensamiento de maestros y a tratar de entender dichas concepciones, sus orígenes y, como consecuencia, los efectos de las mismas en las acciones de enseñar y aprender.

En México, las investigaciones sobre la práctica docente, basadas en los métodos de investigación cualitativa, particularmente de la etnografía educativa, se han ocupado de los saberes de los docentes y de la influencia de éstos en sus prácticas cotidianas (Rockwell, 1990); en donde los docentes como uno de los actores principales, entran a la vida escolar siempre mediados por sus saberes.

De esta manera, las concepciones docentes se cruzan con la heterogeneidad y la particularidad de lo cotidiano, y como señalan Rockwell y Ezpeleta: *“imponen con fuerza el reconocimiento de sujetos que incorporan y objetivan a su manera prácticas y saberes de los cuales se apropiaron en diferentes momentos y contextos de vida, y que contienen historia acumulada por siglos”*. (Rockwell y Ezpeleta, 1983)

Estas concepciones comienzan a desarrollarse desde edades tempranas y no sólo son producto de la *cultura* en que dichos profesores se han formado, a través de sus prácticas docentes cotidianas en los centros, sino a través de todas sus experiencias cotidianas, ya que los docentes están sujetos a un proceso de socialización en todas las áreas de su vida.

De esta forma esas *concepciones* nos dice Pozo (1996, p.1), *constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar dominante, y en las prácticas cotidianas*

de enseñanza, organización social del aula, evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores.

Pero el punto es que buena parte de esas *concepciones* entran en colisión con las exigencias de los nuevos planteamientos educativos necesarios para afrontar los cambios en marcha (Pozo, 1996). De esta manera se hace necesario promover cambios en las concepciones docentes para replantear esas teorías implícitas, si se quiere lograr que actúen como agentes del cambio educativo.

Entonces la importancia que reviste el conocimiento de las *concepciones* en las distintas prácticas de enseñanza, por un lado, es que facilita el proceso de transformación del sistema educativo, ya que cuando los docentes las hacen explícitas y las contrastan, abren el camino al cambio, es decir, al convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente actúa, se puede encontrar las vías más eficaces para el cambio (Pozo, 1996). Y por el otro, esas concepciones y prácticas se “trasladan” de algún modo a los alumn@s quienes gradualmente van “impregnándose” de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias. (Pozo, et al., 2006, p. 61)

De tal forma que, de algún modo, las docentes desde edades tempranas siendo alumn@s comenzaron a desarrollar sus propias *concepciones*, siendo ésta la explicación del por qué su arraigo y su resistencia al cambio.

Otros trabajos retoman esta discusión a través de lo que se denomina *teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje* pero **¿Que son las teorías implícitas?**

En un proyecto de Investigación llevado a cabo en la Universidad de Valencia sobre como se relacionan las concepciones sobre la enseñanza y las prácticas docentes de un grupo de formadores, retoman el término de teorías implícitas como *“una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que*

utilizamos en nuestra vida diaria” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, en: Molpeceres, Chulvi, Bernad, p. 148), es decir como una relación entre el conocimiento especializado y el conocimiento del sentido común.

...las concepciones implícitas de la docencia que sostiene un determinado profesional responden a un proceso que tiene dos pasos: en primer lugar, tienen su fundamento en la divulgación y vulgarización de teorías y discursos pedagógicos de carácter más o menos “científico”, y posteriormente requieren una selección, elaboración y articulación personal de diversos elementos presentes en dichos discursos. En las investigaciones sobre teorías implícitas se suele distinguir entre “síntesis de conocimiento” y “síntesis de creencias” para reflejar los dos pasos del proceso (cfr. Marrero, 1993). Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales fruto de la transmisión y vulgarización de teorías científicas. Una elaboración particular de estas síntesis de conocimientos que guía la conducta y que tiene finalidades pragmáticas sería lo que estos autores denominan síntesis de creencias. Cuando analizamos las síntesis de conocimiento o teorías pedagógicas vulgarizadas existentes en el campo de la educación, lo hacemos en base a juicios de tipicidad: esto es, tratamos de averiguar qué afirmaciones se reconocen como características de una cierta teoría de la docencia, y cuántas de éstas se pueden identificar en un momento dado. Cuando analizamos las síntesis de creencias o perspectivas sobre la actividad docente que los sujetos asumen como propias, en cambio, lo hacemos en base a juicios de acuerdo-desacuerdo y a coeficientes de correlación entre los mismos: en consecuencia, lo que averiguamos es qué afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre sí en el plano práctico o empírico. (Molpeceres, et. al.)

Para explorar las concepciones sobre la docencia, este trabajo de investigación tomó como punto de partida la investigación de Marrero (1993) sobre teorías implícitas de la enseñanza. Este autor utiliza el concepto de teorías implícitas de la docencia y las define como *“teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica”* (Marrero, 1993, en: Molpeceres, et al., p. 147).

Finalmente, otros autores abordan la discusión sobre prácticas docentes y concepciones docentes, a partir de integrar un análisis que busca reconocer las dimensiones macrosociales (como las políticas educativas) y las microsociales (las trayectorias personales), que se encuentran con conceptos como la enseñanza y el aprendizaje. En el siguiente apartado desarrollaré estas perspectivas

Así, las concepciones de los docentes están permeadas por esquemas culturales, que podríamos llamar también *tradiciones en la formación de los docentes* (Davini, 2001) o *tradiciones del pensamiento y la práctica de la educación* (Jackson, 2002); y que son fruto de la transmisión y difusión de teorías científicas, entre otros aspectos, y por ideas o perspectivas sobre la actividad docente.

2.1.1 Tradiciones en la Formación de los Docentes: Modelos de formación en perspectiva macrosocial

Davini (2001) aborda en su libro *las tradiciones en la formación de los docentes*, y refiere que efectivamente los docentes participan en los procesos de reforma, de una manera u otra. Unos de forma activa y otros en posición de espectadores.

... "los docentes son actores directos en la escuela, lo que viabiliza asumir comportamientos de sumisión o de autonomía, expresados a veces en resistencia pasiva". Davini (2001, p. 20)

Es decir, los cambios propuestos por los procesos de reforma están sujetos a la visión personal de cada uno de los docentes, en función de sus propias concepciones, que pueden llevarlos a asumir distintos tipos de comportamiento.

estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, que muchas veces las nuevas reformas acaban reformando. No es cierto que no haya

nada nuevo bajo el sol, pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo". (Davini, 2001, p. 20)

Esta autora define a las *tradiciones en la formación de los docentes* como:

*...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están **institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos**". Esto es que, más allá del momento que como matriz de origen las acuñó, sobreviven... en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir los sujetos, orientando todo una gama de acciones."* (Davini, 2001)

Al igual que W. Jackson, Davini también refiere que estas *tradiciones de formación de los docentes* han estado en conflicto constantes y que conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos e intereses mutuos.

Un aporte que hace Davini sobre las *concepciones*, desde mi punto de vista es que son producto de intereses sociales y políticos y de luchas en el interior de los grupos. Pues es sabido que los objetivos de cada reforma educativa se desarrollan a partir del momento histórico en que se ubica y responden a las necesidades y características de la educación que se requiere llevar a cabo. A partir de un concepto de educación, de docente y de alumno del nuevo régimen político y sus intereses vigente en ese momento.

La importancia de reflexionar sobre estas *tradiciones en la formación de los docentes* representa, según Davini (2001, p. 21), "*un ejercicio útil para comprender dónde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos. También para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos*".

Davini identifica tres *tradiciones en la formación de los docentes* y a la par otras tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones, ni conformarse en formas institucionales y curriculares de formación:

1. La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro.
2. La tradición académica: el docente enseñante.
3. La tradición eficientista: el docente técnico
4. Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternativos. Éstas refiere, circulan entre los docentes a nivel del discurso, y tiene mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones.

2.1.1.1 Tradición Normalizadora-disciplinadora: El Buen Maestro

Esta tradición en México tiene sus vestigios en el siglo XIX con la aparición de la industrialización y la consolidación del Estado-nación. Con el paso a una sociedad industrial y mercantil, cuya condición era el establecimiento de un mercado uniforme, paralelo a la uniformidad jurídica y administrativa que favorece a un poder central e iguala en derechos a la clase media y la aristocracia, surge el concepto de “ciudadano”.

En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus principales actores, los docentes, representaron el mejor instrumento de homogeneización social y de la formación del ciudadano.

Así que, refiere Villoro (1998), en los países con diversidades culturales, como el nuestro, era indispensable la unidad de lengua antes que nada, como un instrumento de comunicación único. De esta forma la cultura hegemónica impone su lengua, utilizando a la educación como el medio más idóneo para lograrlo.

...la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social. El Estado- nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo. Villoro (1998, p. 27)

Queda sentado entonces, que los docentes y la educación son los principales instrumentos del nuevo Estado nación para la difusión de la nueva cultura, la cual se definió en ese momento, según Davini (1992) basada en la investigación de Alliaud (1993), *por la inculcación de formas de comportamiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías... este saber ha estado expresado en forma de normas..., fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo “orden”* (Davini, 1992, p. 22)

Es decir el papel del docente estaba condicionado por fórmulas, valores y principios que en ese momento así convenían para resguardar el nuevo orden social, el cual sentaba sus bases en la filosofía positivista con sus nociones de “orden y progreso”, de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública, el cual consideraba al maestro como el encargado de difundir la “nueva cultura”, transmitiendo patrones de comportamiento, pensamiento y valoración.

La ocupación de ser docente fue definida como femenina, sobre todo en el nivel preescolar, pues se consideraba que las mujeres tenían una mejor actitud de entrega personal, además de ser la imagen de *continuidad y correlato de la educación familiar* (Davini, 1992)

Las escuelas normales preparaban al personal docente, comprometidas con la visión de construir los cimientos de una nueva nación, con la visión de la educación como un proceso de *socialización o de endoculturación*, y de la escuela como un hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva. (Davini, 1992)

*...la “impronta” que conformó el trabajo de estos docentes estuvo sustentada en una profunda **utopía** que dirigía, como un timón sus proyectos escolares. La búsqueda de progreso bien intencionada de las grandes mayorías, la entrega al ser en desarrollo, la creencia en un mundo moderno mejor, atravesaba su práctica.* (Davini,1992)

Para ese momento los docentes gozaban de un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo, aunque no contaban con recompensas materiales acordes con su trabajo.

Sin embargo, y a pesar de su compromiso con un cambio social, esta tradición negaba la existencia de diversas culturas al exterior de la escuela, como menciona Villoro (1998:35), existía una integración de toda diversidad en el interior, pero una exclusión de ella en el exterior. El carácter *civilizador* de esta tradición, reforzaba las ideas de una inculcación ideológica de un universo cultural, imponiéndose a los sujetos como el único, legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela.

La escuela se encargaba de educar a los niños “normalizando” su comportamiento, es decir, formando su carácter a través de premios y castigos, y al mismo tiempo de moldear la imagen del “buen maestro”.

La tradición normalizadora, disciplinadora de los docentes y de los alumn@s, sigue presente según Davini, aún cuando sus rasgos han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior. Algunos de estos rasgos son:

- Una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria.
- Una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses. (Davini, 1992, p. 26)

Aún cuando han existido acciones de reforma, no se han removido estos rasgos y se ha continuado con la tendencia a manejarse a través de “modelos” a los cuales los sujetos deberían adaptarse y a manejarse con estereotipos. En donde el docente es concebido como el principal responsable de ser el ejemplo o modelo, dificultando perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto, así lo diferente es tratado como el despego del modelo.

Pero la realidad es que en las escuelas se trata con poblaciones socialmente heterogéneas, y el problema es que se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes, al seguir con la idea de consolidar una escuela cargada de símbolos abstractos, tradiciones, rituales y rutinas homogeneizadoras.

Actualmente la imagen del docente ya no goza de un reconocimiento social positivo, y son vistos más como “funcionarios del Estado” que como profesionales de la educación, siempre al margen de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal. Sin embargo y a pesar de actuar de una forma u otra de acuerdo

a las normas dictadas por las autoridades, también se encuentra desprotegido por las mismas. Pues el Estado y la misma sociedad han dejado en las manos del docente la solución de múltiples problemáticas sociales.

2.1.1.2 Tradición Académica: El Docente Enseñante

Esta tradición encuentra su reflejo en los programas de formación de los docentes y se distingue de la tradición anterior por dos cuestiones básicas, según Davini (Davini, 1992:29):

- *Lo esencial y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;*
- *La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.*

Los seguidores de esta tradición cuestionaban los cursos de formación pedagógica, a los que consideraban triviales y sin rigor científico. Y consideraban a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo.

Y es bajo esta tradición que se gesta un conflicto entre los grupos de expertos, los pedagogos y los docentes, que tenían como base la disputa de a quién correspondía la elaboración del currículum.

2.1.1.3 Tradición Eficientista: El Docente Técnico

Esta tradición se instaura en la década de los 60 y según Davini (1992, p. 36) es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de docentes.

Esta tradición eficientista traza un camino hacia un futuro mejor, un tránsito de lo tradicional a lo moderno, *de lo rutinario a lo dinámico, del estancamiento al desarrollo, de lo improductivo a lo productivo,... de lo arcaico a lo renovado.* (Davini, 1981).

La escuela se encontraba al servicio del cambio económico, cuyo fin era el de formar “recursos humanos”, para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los *negocios*.

Así, la escuela era considerada como un instrumento para el mantenimiento del orden establecido. Concepción que se deriva del enfoque taylorista utilizado en la industria y que fue implementado en las escuelas debido a su “éxito”, en las escuelas. Este enfoque llega con su política de fragmentación de los procesos de producción, fragmentando la cultura escolar.

Es decir, una división entre las personas que elaboraban las directrices del trabajo (currículum) y los libros de texto, y profesor y alumn@s, entre otras categorías. A maestros y estudiantes se les niega intervenir en los procesos de reflexión crítica de la realidad y la participación en la vida comunitaria, tal y como se le niega, en la industrias, a los trabajadores a participar en los procesos de toma de decisiones y de control empresarial.

En este sentido, tal como expresa Torres (2000, p. 16) en “Los Orígenes de la modalidad de *currículum integrado*”, *esta filosofía organizativa... acentúa la división social y técnica del trabajo... Unas personas pasan a ser las que piensan y deciden, y otras las que obedecen*, y que es coherente con la racionalidad instrumental y técnica, y los intereses políticos, económicos y culturales de los grupos hegemónicos.

Se deja, así, al docente fuera de quienes piensan el currículum, y lo posicionan como ejecutor del currículum prescripto. Los docentes y los alumn@s no tenían idea clara de lo que se pretendía lograr y la mayoría de las veces como menciona Torres (2000, p. 20) *llegaban incluso a alterar la finalidad de la escolarización y de la educación.*

Los contenidos culturales que se manejaban en las aulas (mediante los libros de texto) eran enunciados más o menos abstractos, los cuales era necesario memorizar, sin posibilidad de contrastación, ni reflexión. Así, desde el currículum oculto, lo que realmente se aprendía en el aula eran destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad.

De tal forma que como escribe Martínez Bonafé:

La historia de la renovación pedagógica es, en gran medida, el desarrollo histórico de una práctica teórica organizada enfrentada a las relaciones de dominio en el ámbito pedagógico sobre hechos como los siguientes: a) el dominio de la parcelación disciplinar de la cultura; b) el dominio de una visión monolítica, única, estandarizada de los materiales mediadores de la representación cultural; y c) el dominio de una casta de especialistas en la reproducción, fuera del proceso pedagógico, de los textos pedagógicos. (Martínez, 1997, p. 56)

2.1.1.4 Tendencias No Consolidadas En Tradiciones: Búsqueda De Caminos Alternativos

Estas tendencias, a diferencia de las tradiciones anteriores, no han dado dirección a la historia de la formación de los docentes y las prácticas escolares, sin embargo se encuentran en el discurso docente y sus imaginarios aún cuando no están plasmados en planes concretos de formación.

...estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. (Davini, 1990, p. 42)

Davini (1990, p. 46) a partir de la revisión de las posiciones en cuanto a la formación de docentes hace referencia a dos tendencias en su formación.

- La pedagogía-crítico social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza –dentro de un enfoque de crítica social e histórica- como instrumentos de la transformación social. En esta tendencia, el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumn@s, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.
- La pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la escuelas, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez sujetos pensantes, libres y solidarios.
- En los 90's la transformación de la orientación educativa tiene como uno de sus ingredientes centrales el enfoque por competencias, recomendado en los informes realizados por la UNESCO, acompañado por un discurso administrativo-economicista, que a diferencia de la tradición eficientista originada en un contexto histórico de expansión e industrialización de las economías nacionales y de la ampliación de las capas medias, la actual opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como la restricción del empleo. (Davini, 1990, p. 47)

En la actualidad, la pedagogía crítico social en México, ha quedado anulada paulatinamente. Ahora los contenidos están programados en proyectos curriculares por competencias y divididos en campos formativos, los cuales muchas veces son retomados fuera del contexto y de forma aislada, recuperando

los rasgos de la tradición académica. Aunado a esto, existen procesos de evaluación del rendimiento escolar en función de las competencias de la institución y de los docentes para lograr aprendizajes; evaluación que la mayoría de las veces está encaminada a evidenciar las diferencias entre una y otra escuela, y/o docente, bueno y malo.

Haciendo un recuento de estas tradiciones, definidas por Davini (1992) como *productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, que construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa*, la autora encuentra que a pesar de que éstas se oponen en apariencia, en la práctica se fusionan, ya que responden a matrices compartidas y sienta algunas bases que las unen:

- *Todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente “debe ser”: ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. (deber-ser-normativo)*

Imposibilitan una visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente “es”, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

- *Se basan en una epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Expresada en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.*

Eliminando “simbólicamente” los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de constituirse en un encuentro de sujetos en un acto pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en “pedagogías disciplinadoras”. (Davini, 1992, p. 48)

Ante este contexto, los docentes a pesar de tener propuestas alternativas, optan por seguir replicando las tradiciones pasadas, de manera consciente e inconsciente. Ya que su función como educador y profesional, transformador y generador de ciudadanos conscientes y participativos, está aplastada por su función de servidores del Estado, como reproductores de la cadena de “órdenes” o mandatos de la tradición social en boga...

¿Pero cómo cambiar las concepciones docentes derivadas de estas tradiciones?
¿Cómo devolverles a los docentes la confianza en su función transformadora y generadora, para que enfrenten las nuevas políticas educativas sin conformismo y de manera activa?

Considero que estas preguntas encontrarán respuesta en la medida en que los docentes hagan explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada quien actúa, y sólo así encontrar las vías más eficaces para el cambio.

2.1.2 Tradiciones como modos de acción vinculados a la enseñanza

W. Jackson (2002) sostiene que existen dos perspectivas, cada una con su propia visión de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza, y cada una de ellas promueve ciertas metas y prácticas, que creen son las apropiadas y justas, ignorando o cuestionando a otras.

Estas perspectivas además, escribe, son dos modos característicamente distintos de reflexionar sobre la educación y de llevar a la práctica esa reflexión, y han sido la base de la mayoría de las diferencias de opinión que han circulado en los medios educativos durante los dos o tres últimos siglos.

Este autor propone que sean consideradas, no sólo como dos maneras de enfocar las cuestiones educativas, sino como dos *tradiciones* dentro del dominio del pensamiento y la práctica de la educación. Y contesta la pregunta de por qué llamarlas tradiciones dando los siguientes argumentos (W. Jackson, 2002).

1. *Por su larga y respetable historia, comenzada hace siglos.*
2. *Cada uno de ellas es un argumento intelectual*
3. *Ambas suscitan sentimientos de adhesión y lealtad hacia un determinado punto de vista.*
4. *Ambas implican un compromiso con una serie de prácticas conexas.*

Además cita a Wittgenstein (1968) para hacer una concertación entre una tradición y una “forma de vida”, de tal forma que cada una de ellas tiene un *modo relativamente coherente y unificado de pensar, sentir y actuar dentro de un dominio concreto, en este caso el de la educación.* (W. Jackson, 2002).

Estos dos puntos de vista sobre la enseñanza, son llamados por W. Jackson: *tradición mimética* y *tradición transformadora*. Jackson (2002) refiere, que a pesar de que sus opositores y sus partidarios parecen estar enfrentados en forma irreconocible, existe una perspectiva desde la cual las dos posturas se presentan como complementarias e interdependientes. A continuación revisaremos las principales características de la *tradición mimética* y de *tradición transformadora*

2.1.2.1 Tradición Mimética

Esta tradición esta más en relación con todo lo que se considera “científico” y “riguroso”. *El significado del vocablo mimético*⁵ *nos centra en la transmisión de conocimientos facticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un*

⁵ Del griego *mimesis*, del que proceden los vocablos “mimos” y “mímica”.

proceso esencialmente imitativo. (Jackson, 2002). En donde no es tan importante el tipo de conocimiento que se transmite, aun cuando los docentes seguidores de éste no comprendan sus propiedades, sino el método que se utiliza. En esta tradición la metáfora dominante según Jackson es la de “sumar” (más conocimientos y destrezas) a lo que ya existe y no cambiar al alumno de un modo más fundamental.

Este autor caracteriza esas propiedades, como los principales supuestos epistemológicos de la tradición mimética, y lo hace de la siguiente manera:

“Lo que sabe el docente (o el texto o la computadora) es lo que llegará a saber el alumno”

- 1- *Es por definición identificable antes de ser transmitido.* Es un conocimiento que pertenece a alguien antes de poder ponerse en manos de otro. *Es un “conocimiento presentado al alumno y no “descubierto” por él.*
- 2- *Es separable de las personas mismas en dos sentidos.* Primero, puede preservarse en libros, revistas, etc. de modo que sobrevive a quienes lo poseyeron en un principio. En segundo lugar, es separable en el sentido de que puede ser olvidado por quienes alguna vez lo tuvieron (aprendizaje memorístico y no significativo).
- 3- *Puede reproducirse.* Se “trasmite” del docente al alumno. Lo transmitido tiene que ver con lo reflejado o reproducido, sin que nadie haya renunciado a tenerlo.
- 4- *Puede juzgárselo verdadero o falso, exacto o inexacto, correcto o incorrecto, a partir de una comparación del conocimiento del docente, un modelo en un texto, o en otro materiales didácticos.* Es el principal criterio empleado para evaluar el aprendizaje.
- 5- *Se trata de un conocimiento de “saber que” y “saber como”.* Incluye aprendizaje que sólo puede expresarse con palabras, y adquisición de destrezas físicas y motrices, un conocimiento que debe ejecutarse de una u otra forma, por lo común sin ningún acompañamiento verbal.

La meta de esta tradición según el autor, se alcanza mediante un procedimiento que consta de cinco pasos, los que por su uso cotidiano en la práctica escolar, considero no necesario destacar sus especificidades y sólo los mencionaré: *Primer Paso: Someter a prueba, Segundo paso: Presentar, (contenido), Tercer paso. Ejecutar/ Evaluar, Cuarto paso (A) (Desempeño correcto): Premiar/ fijar, Cuarto paso (B) (Desempeño incorrecto) Iniciar circuito correctivo y Quinto paso: Avanzar.*

Aquí el docente también adquiere un rol de supervisor del desempeño, de juez y de poder al asignarle notas según el desempeño de los alumnos.

W. Jackson (2002), hace la reflexión de que todos los docentes enseñan de este modo, la diferencia estaría entonces en el tiempo que se dedica a enseñar de este modo. Y lo que tal vez sí sería obvio, es que los docentes dedicados a transmitir información fáctica, así como los que procuran enseñar destrezas psicomotrices específicas, serán más susceptibles de utilizar procedimientos miméticos que aquellos cuya **concepción** de la enseñanza se pone metas de índole menos epistémica.

2.1.2.2 Tradición Transformadora

A esta tradición la define el adjetivo “transformador”, ya que se considera a la buena enseñanza capaz de lograr una transformación en las concepciones más profundamente integrados y arraigados en la estructura psíquica de los alumnos y en consecuencia más perdurables.

...una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo... Esas modificaciones comprenden todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados por la sociedad. (Jackson, 2002)

La mayoría de estas transformaciones no suelen verse a corto plazo, además de ignorarse en muchos casos cómo se producen y sí o no gracias a las intervenciones pedagógicas de los docentes. W. Jackson (2002) responde a estas interrogantes después de haber analizado algunos testimonios que hablan sobre experiencias de alumn@s con sus docentes y concluye: *Algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran “transformar” de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de los alumn@s a su cargo.*

Un ejemplo destacado en Educación Preescolar, es que la mayoría de las docentes entrevistadas durante el trabajo etnográfico, exponen su decisión de haber estudiado esta profesión, derivada de su experiencia positiva con una docente, de donde ellas cursaron el jardín de niños. Haciendo referencia siempre a un trato cálido y respetuoso, con actividades significativas y divertidas. Y esta experiencia sirve como base según sus argumentos para desempeñar en la actualidad su práctica educativa.

Este autor evidencia algunas formas características de trabajar para obtener esos resultados benéficos, señalando tres modos de funcionamiento a su juicio, más fáciles de identificar:

1. *Ejemplo personal.* No puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser defendido.
2. *Persuasión (blanda).* En la tradición mimética el docente presenta el contenido; en ésta el docente busca que el alumno exponga lo que sabe, y se produce una especie de inversión de roles, como si el alumno enseñara al docente.

3. *Empleo de narraciones.* En esta tradición las narrativas (Parábolas, Mitos, etc.) tienen un papel importante, ya que presentan historias acerca de cómo vivir (o como no vivir) nuestras vidas.

Plantea el autor, que los docentes suelen pasar por alto estas dimensiones, lo que no quiere decir que no estén dentro de su aula. Y que el docente presenta mensajes y acciones morales de significación transformadora sin proponérselo, a partir del “aprendizaje incidental”. Lo que lleva a trazarse la idea de que los docentes trabajan también dentro de la tradición transformadora aun sin saberlo.

¿La enseñanza puede ser exclusivamente mimética o transformadora? Explica el autor que es muy raro encontrar una u otra de forma aislada, aunque frecuentemente una de las dos tradiciones predomina en diversas situaciones de enseñanza.

Al respecto existen tres generalizaciones, la cuales no se eximen de las excepciones: En primer lugar ciertas materias escolares se asocian más que otras con la tradición mimética o con la transformadora. Por ejemplo las ciencias se encargan de transmitir principios y hechos, al contrario de las humanidades. En segundo, es notable que algunos programas curriculares parezcan más miméticos (Áreas vocacionales) o transformadores (Programa de Humanidades) que otros. En tercero, algunos niveles de escolaridad parecen intrínsecamente más susceptibles de una u otra de estas tradiciones.

Jackson (2002) señala que los *docentes que trabajan con niños de corta edad, por ejemplo, parecen inclinarse con más naturalidad hacia la tradición*

transformadora como marco para su cometido, que quienes tienen alumnos mayores. Hay muchas excepciones, por supuesto, pero la tendencia es esa.

La elección de una u otra tradición o su combinación, dependerá de las concepciones del docente, del clima de opinión predominante, de las políticas administrativas y educativas, entre otras cosas. Sin embargo, la hipótesis del autor es que posiblemente en el mundo occidental, la enseñanza parece tomar un rumbo crecientemente mimético y, por consiguiente, menos transformador. Un indicio, mucho más sutil, escribe W. Jackson, y que también se ha dado en Educación Preescolar, es la Investigación de la Educación, en general, y el movimiento de la evaluación educativa, en particular.

Estos fenómenos representan a su modo un desafío a la tradición transformadora, en tanto promueven una mayor precisión, objetividad y confiabilidad en la conducción de los asuntos educativos. Así mismo, las calificaciones de los exámenes de rendimiento se han convertido en la variable de los resultados con la cual se mide la eficacia de la enseñanza y la calidad global de las escuelas, no sólo a juicio de los investigadores y de muchos directivos escolares, sino también del público en general.

Después de esta revisión de las diferentes tradiciones podemos concluir que cada docente, con sus propias concepciones, tiene la decisión de tomar uno u otro rumbo, o de mediar entre uno y otro, teniendo siempre presente que trabajamos con seres humanos, a los cuales les dejaremos nuestra huella personal.

CAPITULO III

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

3.1 El surgimiento de la Educación Preescolar.

Es necesario conocer algunos fundamentos teóricos y técnicos, que orientaron la práctica docente, durante el siglo XX y que han influido en moldear la educación preescolar en México, ya que es sabido que los objetivos de cada programa educativo se desarrollan a partir del momento histórico en que se ubica y que dan sustento a conceptos que se manejaban en cada uno, como: el concepto de enseñanza y aprendizaje, el papel del docente y el alumno en el proceso de enseñanza, así como una propuesta educativa que respondiera a las necesidades y características de la educación que se quería llevar a cabo, como refiere 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. (Moreno, 2005, p. 12).

Considerando el comentario de Eva Moreno, retomo el interés de mi trabajo, que busca comprender cómo se construyeron algunas concepciones docentes hoy vigentes en los jardines de niños.

A continuación, a partir del trabajo de tesis de Iván Escalona (2009, págs. 5-17): *Importancia de la educación preescolar como base para favorecer el desarrollo integral del niño*, en el cual hace referencia a la Historia de Educación Preescolar. Y del artículo de Eva Moreno, publicado en la Revista Cero en Conducta, *¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?* (Moreno, 2005,

págs. 12-16), presento una reseña de los inicios de educación preescolar hasta 1980.

La educación preescolar como servicio público se estableció en nuestro país en la última década del siglo XIX, con crecimiento lento. A finales del siglo XIX, durante el régimen porfirista, fueron fundados los primeros jardines de niños en México, denominados "escuelas de párvulos" o kindergarten, los cuales se crean en contextos urbanos y fueron influenciados por las ideas liberales y positivistas de la época.

La tarea de las escuelas de párvulos era la de prestar atención a los niños entre 3 y 6 años de edad, el encargado del Sistema de Enseñanza era Lic. Guillermo Prieto. Este sistema de enseñanza establecía que a través del juego los niños comenzarían a recibir lecciones instructivas y preparatorias que después perfeccionarían en las escuelas primarias; no había programa educativo establecido y no se mencionaban a los padres como apoyo en las actividades de la escuela, sólo se manejaron actividades como: marcha, movimientos rítmicos, cuentos, conversaciones, los dones de Froebel, trabajos domésticos y de jardinería, etc.

Los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar iniciaron con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz quien, retomando ideas de Pestalozzi y Froebel, planteó la necesidad de prestar atención específica a los niños menores de seis años, así que en 1884 en el D.F., se establecieron escuelas de párvulos en las cuales se introdujo el método Froebel, con el que se le dio a la enseñanza un carácter educativo, se realizaban actividades en relación a las estaciones del año y sucesos de la vida cotidiana, apoyándose en los dones y ocupaciones de Froebel, la educadora realizaba su diario pedagógico y el niño era considerado como una persona activa y alegre.

En 1903 la maestra Estefanía Castañeda, después de haber sido comisionada para observar la organización del jardín de niños en los Estados Unidos, presentó ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública un Proyecto de organización de escuelas de párvulos. Este proyecto fue el primer esfuerzo por enfatizar la labor educativa del nivel preescolar, proponía que las bases para la educación del párvulo se establecieran de acuerdo con su propia naturaleza física, moral e intelectual valiéndose de las experiencias que el niño adquiriera en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza.

A pesar de que los jardines de niños se abrían paso poco a poco, eran considerados como un lujo en el país, en el que aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de la educación.

Las "escuelas de párvulos" a partir de 1907 dejaron de llamarse así para denominarse Kindergarten, término de procedencia Alemana que se cambió después por la expresión "Jardín de niños" o "Jardín de la Infancia". Cada una de las directoras era la responsable de proponer y desarrollar el Programa Educativo de su plantel.

En 1908 el Consejo Superior de Educación Pública aceptó que los jardines de niños pasaran a depender del Ministerio de Gobernación. En 1909, el programa que se propone consta de 5 partes: juegos gimnásticos para cultivar la buena forma de las facultades físicas de los párvulos, dones o juguetes rigurosamente graduados, labores manuales: juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos, la inteligencia del niño y dotarlo de conocimientos, plásticas al estilo moderno con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños, y canto: medio ingenioso cuyo fin era amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentido estético.

Es hasta este momento que las actividades ya tenían un objetivo implícito que marcaba lo que se quería lograr en el niño.

Durante el gobierno de Madero (1910), dentro de la política educativa se propuso que la educación adquiriese un carácter popular ya que durante el porfiriato la educación estaba orientada hacia las clases dominantes y existía en el país un analfabetismo alarmante. Se ocupó de la educación y de la instrucción para el pueblo, porque ello permitiría la implantación de la libertad y la democracia en México.

En 1914 se publicó una ley que se relacionaba con estos planteles donde se consideró que la educación que se impartía en ellos tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños. Se hablaba de cuestiones físicas, morales e intelectuales, se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, se enfatizaba en la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refería en creencias religiosas.

Al igual que la primaria esta educación fue gratuita. Se insistió en que todas las acciones de los jardines de niños tendrían que contribuir a la formación de la personalidad del individuo. Para lograr lo anterior se insistía en la observación de la naturaleza y el amor a ella. Los jardines de niños admitían a niños de tres a seis años de edad y eran mixtos.

Las profesoras Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Berta Von Glumer, compusieron melodías, escribieron literatura infantil como cuentos y rimas, así como cantos y juegos propios del jardín de niños, ya que anteriormente, se producía literatura y música extranjera.

En 1922 no se consideraba una escuela el Jardín de niños, sino una transición entre la vida del hogar y la escolar, el niño es considerado como un ser activo, se evita el uso de programas impuestos, la directora formula los programas de trabajo y la educadora los ejecuta, el papel de la educadora era el de una madre sensata, cariñosa y enérgica con sus hijos.

Entre 1924 y 1928 los programas estaban encausados hacia la libre expresión, anímica y motora, se suprimen los horarios, la educadora elabora y ejecuta los programas; el niño se debe desenvolver con mayor independencia y libertad y lo encausan a una mayor relación con la naturaleza. Dentro de los objetivos de los programas estaba el crear sentimientos patrióticos en el niño, despertar su sentimiento por lo bueno y bello que le ofrece la patria y atender a la salud. Se gradúan las actividades de acuerdo a la edad y grado de desarrollo del niño. Se realizan cantos, juegos, cuentos, actividades ocasionales sin horario fijo, se dejan ver lineamientos de la escuela primaria, se da un ambiente del hogar natural, sencillo y de confraternidad, con los requisitos ofrecidos por higiene y pedagogía. El objetivo principal es la salud del educando.

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, se da un cambio constitucional y el Art. 3° decreta a la educación como socialista, de manera tal que el enfoque para los jardines de niños se daría bajo ese contexto. Para 1932 ya existía el servicio del jardín de niños en toda la ciudad, incluso algunos fueron ubicados en delegaciones lejanas para atender a niños campesinos. La base de su Pedagogía seguía siendo la de Froebel.

La sistematización de las actividades en el preescolar se da para el año de 1937, tales actividades eran: correr, trepar, trotar, etc., la atención brindada a los niños era de calidad e interés por su salud y alimentación, se le practicaban exámenes

médicos periódicamente y se les otorgaban desayunos escolares, además de impulsar la educación física y el cultivo de huertos escolares.

Los objetivos que se manifestaron para el desarrollo de la educación preescolar en el año de 1939, se definieron de la siguiente manera: iniciar la educación sistemática tendiendo al desenvolvimiento natural del niño, cuidar la salud física y mental de los párvulos, formar hábitos favorables al desarrollo armónico de los niños y a su comprensión de la vida y respetar la evolución y la personalidad biopsíquica de la segunda infancia.

Dentro de los objetivos para el educando se contemplaba, prepararlo para su ingreso a la educación primaria, mediante actividades derivadas del hogar, la naturaleza y la comunidad; se atiende también a la educación estética y se le encauza a la música y la plástica, se le narran cuentos realistas. El plan es abierto con unidades de acción o temas y el papel de la educadora es el de seleccionar y ser responsable de los procedimientos y materiales elegidos para el trabajo, el programa se limita a técnicas y no objetivos de desarrollo; pero se reconoce que se intenta atender a los diferentes aspectos para el logro de una educación integral.

En 1941 el presidente Ávila Camacho, trasladó el nivel preescolar de la Secretaría de Asistencia Pública a la Secretaría de Educación Pública creándose el Departamento de Educación Preescolar, en ese mismo año se formó una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación.

En 1942, el programa se basa en las experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la escuela, la salud, la educación y la recreación, sus objetivos se definen en la función de la educadora, que pretendía: proporcionar a

los niñ@s de 4 a 6 años de la educación más apropiada a sus intereses y necesidades, proporcionar experiencias básicas necesarias a fin de introducir al niño en el mundo natural y social en que ha de vivir y moverse y desenvolvimiento integral del niño y su incorporación social.

Las actividades que se realizaban eran las de educación física, actividades al aire libre, aseo de útiles y mobiliario, formación de hábitos higiénicos, actividades musicales, teatro, educación cívica, visitas en la comunidad entre otras. Se inicia la separación en tres grupos 1°, 2° y 3° grados. Las actividades designadas para los grados de 1° y 2° son: lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencias sociales, civismos, conocimientos de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística actividades domésticas. Y en las actividades para el 3° grado, además de las de primero y segundo, se incluían la aritmética y geometría, ejercicios especiales de educación física e iniciación a la lectura.

En 1947, los programas tratan de fomentar hábitos que delineen la conducta futura del niño para el bien propio y de los demás, considerando los principios de la ONU.

Entre 1952 y 1958, los programas se manejaban por ocho unidades, susceptibles de modificaciones y adaptables al contexto geo-social del niño, se manejaban el amor a la patria y la conciencia de solidaridad, independencia y justicia. Dentro de la labor docente estaba el conocer las condiciones económicas y sociales del niño y extender la labor educativa realizada en el Jardín de niños hacia el hogar.

Durante esta época se presentaron campañas higiénicas de vacunación, campañas de reforestación y aseo, cultivo de parcelas, campañas de alfabetización (por educadoras), orientación a madres respecto a la alimentación y

el vestido, economía familiar, etc.; mediante estas actividades podríamos decir que se inició a la educación en el vínculo con la comunidad, promoviendo en el docente ser un agente social.

Hasta 1961, el programa estaba basado en cinco áreas de trabajo: protección de los párvulos (salud, crecimiento, desarrollo físico, intelectual y formación moral), uso de los recursos naturales de la región en que habitan y tomar conciencia referente a la conservación de esas fuentes de riqueza, adaptación e incorporación al ambiente social de la comunidad y su participación en el conocimiento y estimulación de los valores de México, adiestramiento manual e intelectual y estimulación de su expresión creadora.

Se proponía que cada grupo realizara sus actividades de acuerdo a la madurez de los niños, las metas que se alcanzaran en las cinco áreas constituían el objetivo general de la educación preescolar. El programa era único para los tres grados, graduando la educadora las actividades de acuerdo a la madurez del niño.

En 1971 el programa incluía bases teóricas para la enseñanza musical y elaboración de anteproyecto para el desarrollo de actividades de educación física, mediante el desarrollo de temas mensuales en unidades de acción y centros de interés, los contenidos temáticos incluían seres y fenómenos sociales y naturales cercanos al niño.

Durante el periodo de 1975 a 1980 se realizaron programas especiales para llegar a los niños sin recursos económicos, creándose los programas asistidos por CONAFE y DIF.

A la par de las últimas décadas se dieron cambios sociales, tecnológicos y culturales que repercutían de manera directa en la vida de la población infantil como:

- El crecimiento de la densidad poblacional y la reducción de espacios para el juego y convivencia.
- El crecimiento de la inseguridad y la violencia que se expresa en la desconfianza para la convivencia al aire libre con otros niños o vecinos.
- Reducción de posibilidades de la exploración de la naturaleza.
- Los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales)
- El incremento de los índices de la pobreza urbana y rural.
- La incorporación de las mujeres al mercado laboral.
- La reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños, lo cual implica menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, de comprensión de las relaciones sociales y de aprendizaje acerca del mundo.
- La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, cuya presencia se ha extendido por igual a zonas urbanas y rurales. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002)

Estos cambios impactaban significativamente en el proceso formativo de la población infantil, y conllevaban a la preocupación de modificar la currícula de la educación preescolar, para no quedar rezagada a las exigencias de un entorno social, tecnológico y cultural en constante cambio, cuyas características a lo largo de las últimas tres décadas del siglo XX, no habían sido del todo favorables para el desarrollo integral de la población comprendida entre los 3 y 5 años de edad.

Por ello se empezaron a estructurar y modificar los programas de estudio, teniendo como objetivo principal destacar el desarrollo de habilidades en el niño, que le permitieran continuar aprendiendo durante toda la vida, así como adquirir

conocimientos sobre el ambiente natural, social e institucional, la comprensión de principios éticos, derechos y obligaciones, identidad nacional, así como aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad.(Ibídem). Los Programas de Educación Preescolar (PEP) con objetivos de desarrollo son:

- El PEP 1979 organizado en objetivos educativos y esferas de desarrollo, congruente con los aportes de la tecnología educativa.
- El PEP 1981 se estructuró con unidades y situaciones didácticas, en ejes de desarrollo, congruentes con los aportes de Piaget .
- El PEP 1992 propuso el trabajo con proyectos, asistido con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades.
- El PEP 2004 se caracteriza por su flexibilidad en la elección de una metodología. Se estructura en 6 campos formativos, con competencias a desarrollar en cada uno de ellos.

Presentaré algunas características de los programas de educación preescolar de 1979, 1981, 1992 y 2004, como base para reconocer en que se mantuvo y otros cambios en la perspectiva de lo que se esperó de los docentes en relación con los niñ@s de preescolar.

3.2 Programa de Educación Preescolar 1979

En el sexenio de López Portillo se dio prioridad a la Educación Preescolar, estableciéndose la meta de ofrecer un año de Educación Preescolar o su equivalente al 70% de los niñ@s de cinco años, carentes de este servicio. La matrícula total de preescolar se triplicó durante esta administración y la atención de niñ@s se cuadruplicó en el mismo periodo.

En 1979 la SEP solicitó al CONAFE, elaborar un proyecto de Educación Preescolar apto para operar en pequeñas localidades rurales. El programa preescolar rural funcionaba con un instructor de 15 a 20 años de edad y con secundaria concluida, al cual se le capacitaba en el manejo de los materiales didácticos y en dinámica de grupo.

A partir de este año cuando el enfoque de la educación preescolar se inscribe en la psicogenética, teoría basada en los conceptos y postulados de Jean Piaget, considerando así las características del periodo preoperatorio y sobre la construcción de sus conocimientos.

Los objetivos generales de los programas eran definidos por objetivos de desarrollo afectivo, social, cognoscitivo y psicomotor; para favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad.

La función principal de los contenidos era dar un contexto de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades, las cuales se organizaron en 10 unidades, correspondían al núcleo organizador “El niño y su entorno”, cada unidad se estructuraba alrededor de un aspecto de la realidad del niño, mediante estas acciones se puede decir que se iniciaron los primeros pasos para lograr una educación integral.

3.3 Programa de Educación Preescolar 1981

Este programa surge durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, a la par de “la descentralización de la educación básica y normal”, cuyas pretensiones

eran infundir al sistema una mayor flexibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el establecimiento de un vínculo más estrecho entre los directivos, la escuela y los destinatarios de la educación, así como una mejor comunicación entre las diversas áreas y niveles de la estructura de la SEP. (Prawda, 1985, en Latapí, 1998)

La administración educativa consideraba a la educación preescolar como el primer peldaño de la formación escolarizada, proponiéndose alcanzar para 1982, dar cobertura a un 70% de los niños de 5 años, ofreciendo un año de preescolar o su equivalente.

La Educación Preescolar cobraba importancia como el primer peldaño de la formación escolarizada del niño, siendo sus objetivos la base sobre la que se establecía una continuidad con los de la escuela primaria.

En este programa los objetivos están definidos como “objetivos de desarrollo” en tanto que se piensa que éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño. Acorde con esta idea, *el objetivo general de este programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad* (SEP, 1981: 8), sentando las bases para sus aprendizajes posteriores. Con los objetivos planteados en términos de desarrollo integral se asume la posibilidad de abatir la deserción y reprobación escolar a nivel primario. Esta fue una etapa importante en la innovación preescolar, por un lado el cambio en la visión del niño, y por otro el del papel de la educadora.

En el programa 1981, se visualiza al niño preescolar, con las siguientes características:

El niño es un sujeto cognoscente, que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza a través de relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. El niño preescolar se ubica en el periodo preoperatorio, según el enfoque psicogenético. Durante este periodo el pensamiento del niño recorre etapas que van desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. (Moreno, 2005: 16-17)

Nos damos cuenta de que en este programa el niño ya no es considerado como un ser pasivo cuyo proceso de conocimiento estaba dirigido desde afuera por el adulto. Ya no se fragmenta al alumno en áreas o funciones que debían ser estimuladas independientemente y reforzadas por el docente para que el alumno manifestara conductas esperadas. La posición pedagógica se deriva de un enfoque psicogenético acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje, la cual incorpora no sólo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino cual es el proceso interno que se va operando, como se va construyendo el conocimiento y la formación de la inteligencia en la interacción del niño con su realidad

Concibiendo a la educadora junto con los niñ@s, como sujetos centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje: el papel de la educadora, respecto del niño, queda definido como:

... proporcionar al niño un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que sea él, quien se pregunte y busque respuestas acerca del acontecer del mundo que lo rodea. (SEP, 1981)

El material de que constaba el programa se distribuía en tres libros que estaban organizados de la siguiente manera:

Libro1. Comprendía la Planificación General del programa. Aquí se daba una visión de la totalidad del proceso enseñanza–aprendizaje, de las líneas teóricas

que lo fundamentaban, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma como se concebían los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

Libro 2. Comprendía la Planificación Específica de diez unidades temáticas; se sistematizaba la planificación general de manera operativa.

Libro 3. Apoyos metodológicos, era una auxiliar, que ofrecía una gama de orientaciones y actividades para el trabajo docente, y su relación en el trabajo de cada uno de los ejes de desarrollo.

El programa se concibe como un instrumento de trabajo para la educadora, y se reconocía que existían otras determinaciones que influían en la forma como cada educadora desarrollaba su práctica: las características socio-culturales del grupo, las condiciones geográficas de la región, la orientación que las docentes hubieran recibido en su formación, que se esperaba fuera revisada a la luz de nuevos enfoques. Estas no eran consideradas como limitaciones, sino como condiciones diferentes que el docente tenía que resolver.

La organización de su trabajo, entonces, requiere de una gran flexibilidad y creatividad para reajustar, constantemente el proceso, haciendo de cada una de las experiencias un aporte muy rico para comprender la realidad de la práctica docente en el nivel preescolar. (SEP, 1981)

Existe una importante preocupación por distinguir las diferencias cognitivas en los niños, sobre todo de diferentes estratos sociales y económicos, además de la necesidad de estimulación física y social, sobre todo en los niños de medios más desfavorecidos.

La escuela “como parte de ese medio donde el niño se desenvuelven, tiene la función de favorecer su desarrollo y de compensar las limitaciones inherentes a estratos socioeconómicos poco favorecidos” (SEP, 1981)

Sin embargo y a pesar de los cambios introducidos en la noción del desarrollo y el papel del maestro, a la distancia se pueden identificar algunas críticas, por ejemplo en la perspectiva de Jerome Bruner la crítica a Piaget:

Sorprende a la ausencia de interés respecto a la naturaleza y función del profesor un profesor humano que interactúa con el niño...el niño en el desarrollo en la teoría piagetana es un niño solitario que trata de resolver para sí mismo las invariantes en el mundo. No está claro lo que puede hacer, decir o ejemplificar el profesor para llevar al niño desde el pensamiento preoperacional al operacional, y de éste al pensamiento formal –excepto asegurar al niño materiales apropiados y libertad suficiente para explorarlos y explotarlos. (Bruner, 1984, p. 40)

Por otro lado, una de las críticas que se hacen es la puesta en práctica de este programa, que nuevamente recae en el docente y es la que hace Eva Moreno⁶, en la revista Cero en Conducta en torno al PEP 81:

*La complejidad del programa puede ser uno de los factores que tal vez expliquen por qué muchas de las educadoras se apegaron más al libro 2 (planificación por unidades) como la guía para trabajar con el grupo, puesto que ofrecía orientaciones metodológicas para el manejo de las unidades... -acabó por imponerse una interpretación estricta y muchas veces sobre simplificada de la tesis de Jean Piaget y sus colaboradores, lo cuál derivó en una visión que destacaba lo que los niños **no pueden aprender y hacer**, a partir de la idea central de nivel preoperatorio y de sus derivaciones... De esta manera, la clasificación, seriación y conservación de número, en los hechos se tradujeron en contenidos para cuyo dominio los niños realizaban un conjunto de actividades específicas, mismas que servían como base para identificar su nivel de desarrollo (evaluar): por ejemplo, para saber si los niños ya eran conservadores. (Moreno, 2005: 18)*

⁶ Desde el 2003 coordina la reforma en la educación preescolar a nivel nacional. Actualmente es Directora de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

3.4 Programa de Educación Preescolar 1992.

Una de las líneas del Proyecto Modernizador que aparece en el sexenio echeverrista (1970-1976) eran los procesos de desconcentración y descentralización que culminan en la “federalización” de 1992 (Latapi,1998:31). Algunas de las características de este proyecto se ahondaron durante el sexenio del presidente Salinas de Gortari, quien impulsó reformas económicas y sociales, de corte neoliberal

De esta manera la política educativa de la década de los noventa estuvo marcada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMB,1992), en donde se plasmaron las siguientes orientaciones:

- 1. La educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía.** La educación se articula con las tendencias como el adelgazamiento del Estado, la eficiencia del gasto público, las políticas del “combate a la pobreza” con nuevas estrategias de compensación, la proclamación de los valores de eficiencia y productividad, y la vinculación más estrecha de la enseñanza con el mundo productivo.
- 2. Se establece la “federalización” o desconcentración de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación con la comunidad.** Se decide ampliar los márgenes de autonomía de los estados, municipios y planteles; impulsar la participación de la sociedad y de los padres de familia.
- 3. En el plano de la acción pedagógica se refiere al acontecer cotidiano de las escuelas.** Se implantó el concepto de **calidad educativa**, sustentado en tres elementos: la atención al maestro (lo que incluye la reforma de la enseñanza normal y del sistema de actualización y superación, la evaluación y promoción del magisterio sobre nuevas bases, y el incremento de su salario; la restructuración de los planes y programas, la reelaboración de los libros de texto con muy claras y novedosas

orientaciones curriculares; y la introducción gradual de evaluaciones externas. (Latapí,1998, págs. 33-34)

En lo que se refiere a la educación preescolar se elaboró el Programa de Educación Preescolar conocido por sus siglas como PEP-92, sustentado en los principios del respeto a las necesidades e intereses de los niñ@s, así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización.

Los objetivos del PEP 92, eran que el niño desarrollara:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niñ@s y adultos.
- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Como se indicó antes, uno de los principios que sustenta este programa es el de *respetar las necesidades e intereses de los niñ@s*, este principio se agrega a este programa y es tomado también de Piaget (1964) cuando plantea la cuestión de la acción de la siguiente manera:

Puede decirse de manera absolutamente general (no sólo por comparación de cada estadio con el siguiente, sino también por comparación de cada conducta, dentro de cualquier estadio, con la conducta que le sigue) que toda acción -es decir, todo movimiento, todo pensamiento o todo sentimiento- responde a una necesidad. El niño..., ejecuta todos los actos, ya sean exteriores o totalmente interiores, movido por una necesidad (una necesidad elemental o un interés, una

pregunta, etc. Ahora bien, tal como ha indicado Claparede, una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio: existe necesidad cuando algo, fuera de nosotros o en nosotros (en nuestro organismo físico o mental) ha cambiado, de tal manera que se impone un reajuste de la conducta en función de esa transformación. Por ejemplo el hambre o la fatiga provocarán la búsqueda del alimento o del descanso; el encuentro con un objeto exterior desencadenará la necesidad de jugar, su utilización con fines prácticos o suscitará una pregunta, un problema teórico; una palabra ajena excitará la necesidad de imitar, de simpatizar, o dará origen a la reserva y la oposición porque habrá entrado en conflicto con tal o cual tendencia nuestra. (Piaget, 1964)

Es importante mencionar que en el PEP no se hace ninguna relación con este planteamiento de Piaget y Claparede. Sin embargo, se encuentra implícito en su fundamentación. De la misma forma, en este programa ya no se menciona ninguna teoría de sustento, como en el anterior, aunque si se encuentre un apartado de “Fundamentación”, en que se hallan implícitas algunas ideas de personajes como Piaget, Claparade, Freud y Dewey. Una de las ideas que se retoman de Dewey, es la de la enseñanza centrada en el niño y la necesidad de poner en contacto el programa con la experiencia inmediata.

El papel del alumno se caracteriza de la siguiente manera:

El niño preescolar expresa de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales, es alegre, tiene interés y curiosidad por saber, indagar, explorar tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla. Las actividades que realiza implican pensamientos y afectos, es notable su necesidad de desplazamientos físicos. Es gracioso y tierno, tiene impulsos agresivos y violentos. Mediante el juego impulsa, pensamientos juegos y emociones. (Moreno, 2005, p. 19)

Se considera a la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, como ese referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos más profundos. Haciendo mención de su lugar como parte importante del proceso educativo como

poseedor de un sustento teórico y conocedor de los aspectos relevantes de como se desarrolla el niño y como aprende, pero si esto no se diera, entonces no se identificaría ese lugar.

En este programa se introdujo el método de proyectos como su estructura operativa, considerado como una propuesta de trabajo flexible, con el fin de responder al principio de globalización.

El Proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Responde a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos. (SEP, 1992, p. 18)

Se proponían algunas implicaciones metodológicas para llevar a cabo este método, algunas de ellas eran las siguientes:

- Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño, que aportarían elementos significativos relacionados con su medio natural y social.
- 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 hacer las cosas;... y ayudarle a reflexionar para considerar otros puntos de vista.

Respecto a esta referencia al derecho a la diferencia, Lezama (2007), señala:

“La elección de los proyectos escolares se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que, al ser significativos para él, le permiten abordarlos con gusto e interés. Ya que 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.”

Además del programa de Educación Preescolar, como apoyo para las educadoras se dio a conocer el Cuaderno de “Bloques de juegos y actividades”, que contenía orientaciones para llevar a cabo el Trabajo con Proyectos: surgimiento, planeación, realización, culminación y evaluación. Incluía contenidos y propósitos educativos, junto con juegos educativos y actividades para el trabajo pedagógico. Con este cuaderno sucedió lo mismo que con el Libro 2 del PEP-81, era el que más se utilizaba en el trabajo diario, pues se encontraban actividades que podían realizar, y olvidaron el libro de los “Fundamentos”.

Retomaremos nuevamente una de las críticas que hace Eva Moreno pero ahora con respecto del método de proyectos y su implantación.

Si bien el trabajo por proyectos efectivamente puede dar lugar a múltiples experiencias en las que los niñ@s se involucren y aprendan sobre distintos tópicos, resuelvan problemas e interactúen entre sí, en las aulas se tradujo en un método hasta cierto punto rígido, apegado a una secuencia de pasos a seguir. Bajo la idea de tomar en cuenta los intereses de los niñ@s y de involucrarlos en la planeación (mediante la elaboración del friso), se les pide su opinión respecto al tema por trabajar, lo –que según las propias educadoras reconocen- representa una de las principales dificultades para organizar el trabajo. (Moreno, 2005: 20)

3.5 Programa de Educación preescolar 2004.

El Programa de Educación Preescolar 2004, tiene su origen en una de las metas que estableció el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) que era *contar con una nueva propuesta pedagógica para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a las niñas y a los niñ@s de tres a cinco años de edad.* (PRONAE, 2001-2006). La reforma dentro de la cual se ubica el PEP 2004, abarca cuatro líneas de acción:

- a) Renovación del programa de educación preescolar.
- b) Transformación de la gestión escolar.
- c) Actualización del personal docente y directivo en servicio.

d) Producción y distribución de materiales educativos.

Para lograrlo la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal pone en marcha en el 2002, el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, cuyos fines estaban orientados *a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles.*

Así mismo, en el PRONAE se reconocía que la propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar en ese momento vigente, no daba cuenta de los avances en la investigación en el mundo, y como resultado de esto, las prácticas en la educación preescolar parecían tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo.

Entonces la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 es una de las fases dentro del proceso de reforma, que era “la renovación curricular” cuyas finalidades principales son:

- a) *...contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además- a una mejor atención de la diversidad en el aula.*
- b) *...busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica. (SEP, 2004, p. 8)*

Este programa reconoce la importancia social de este nivel educativo a partir de la

revisión de la evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y el establecimiento de su carácter obligatorio

El PEP 2004 menciona que la finalidad de este nivel es favorecer una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, optando por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país

El programa tiene carácter nacional, es decir, de acuerdo a los fundamentos legales, éste habrá de acatarse en todos los planteles y modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean públicos o privados. Así mismo, su orientación general como sus componentes específicos aprueba que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Se busca también fortalecer el papel de los docentes en el proceso educativo, ya que su acción es un factor clave para que los niñ@s alcancen los propósitos fundamentales que definen en conjunto la misión de la educación preescolar y al mismo tiempo, expresan los logros que se espera tengan los niñ@s y las niñas que la cursan. Además debe promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niñ@s del país una participación plena en la vida social. También su función es fomentar y mantener en las niñas y los niñ@s el deseo de conocer, el interés y su motivación por aprender.

Se trabaja la separación por género de la concepción de ser humano: Niño y niña. Quienes se consideran como seres humanos que construyen su conocimiento, es

decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Además de llegar a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.

Así, este programa también pretende desarrollar en los niñ@s competencias, habilidades y conocimientos que les serán útiles a lo largo de la vida y en el transcurso de su formación, por ello, el nuevo plan agrupa los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.” (SEP, 2010. Síntesis Informativa)

Es de relevancia mencionar que este programa no menciona ningún autor, ni teoría de fundamentación, y sólo hace referencia a su sustento en avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil, que no menciona cuáles son. Además en este programa, a diferencia de los mencionados anteriormente, ya no existen referencias bibliográficas que den alguna idea de los autores y teorías que lo sustentan.

Sin embargo, existen 2 libros que forman parte de los Talleres de Actualización Docente, que se impartieron al inicio de su ejecución en 2005, utilizando la técnica de carrusel, a todos los docentes de este nivel. Estos libros compilan lecturas de autores que sustentan cada uno de los campos formativos planteados en el PEP 2004. También existen algunos ejemplos de situaciones didácticas, que se pueden llevar a cabo dentro del aula para cada uno de los campos formativos.

3.6 La Obligatoriedad de la Educación preescolar. Artículo 3º y 31º Constitucional

Para que en México se estableciera la educación básica obligatoria de 12 años, transcurrieron 135 años. En 1867 se constituyó la obligatoriedad de la educación primaria elemental, que abarcaba tres grados de escolaridad. En 1940 se amplió a seis años. En 1993 se decreta la obligatoriedad de la educación secundaria, y por último, la obligatoriedad de la educación preescolar se decretó el 12 de noviembre de 2002 mediante la reforma de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los cuales decretan:

“Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Quinto transitorio.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo. “. (Diario Oficial de la Federación, 2002)

La reforma constitucional del año 2002, también puntualizó los siguientes aspectos:

1. “Ratificó la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.
2. La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
3. Para el ingreso a la educación primaria será requisito –en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto– haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
4. La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio”. (SEP: 2009)

Después de dos años de realizada la reforma constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar, el 10 de diciembre de 2004 se modificó la Ley General de Educación. La preocupación del sector educativo sobre este hecho se enfoca a la cuantificación de los recursos presupuestarios para cubrir la demanda a nivel federal, estatal y privada; y dar cumplimiento a las condiciones del quinto transitorio del Decreto; el cual hace referencia que en el ciclo escolar 2004-2005 se hará obligatorio cursar el tercer grado de preescolar.

CAPÍTULO IV

LA DIVERSIDAD EN LAS ÚLTIMAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL NIVEL PREESCOLAR

La atención a la diversidad es una frase que nos remite en estos momentos a conceptos como el de igualdad, equidad y apertura. Además de que sirve como eslogan de escuelas, de campañas políticas, y de reformas educativas, sin embargo ha sido simplificada en muchos de los casos a frases como todos somos iguales, o todos tenemos las mismas oportunidades. Pero que ha implicado llegar a la necesidad de la atención a la diversidad en el aula. En este capítulo haré una descripción de los acuerdos internacionales que han apoyado la propuesta de la atención a la diversidad en las escuelas y algunos de sus principios sociales que han fortalecido este movimiento. También referiré brevemente la historia, hasta hoy inconclusa, de los movimientos que han intentado abrir las puertas de las escuelas antes llamadas regulares a los colectivos marginados. Y más a fondo, que intentan abrir las puertas de la conciencia de quienes ahí trabajan, para atender a la diversidad, que no sólo existe en los colectivos marginados, sino en todos y cada uno de los seres humanos con los que trabajan y comparten día a día.

4.1 Integración, inclusión: conceptos en juego para la atención de la diversidad

En los documentos normativos del nivel preescolar de las últimas reformas, se utilizan términos como el de *integración* e *inclusión* que forman parte de las políticas educativas de atención a la diversidad, y que son utilizados de manera cotidiana en el discurso de los docentes, para hacer referencia a una nueva forma de ser y de actuar docente.

Las políticas educativas, son *“los presupuestos bajo los cuales se llevan a cabo determinados planes de acción y, en último término, las acciones mismas que los concretan”*, definición que maneja Gerardo Echeita en su artículo *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. (2005)*.

Sin embargo, lejos se está de pensar que toda propuesta de cambio realmente imprima un rumbo diferente, como en el discurso, al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. Porque no son sólo las administraciones quienes definen y lleven a la práctica estas políticas educativas sobre atención a la diversidad, sino que son en conjunto cada centro escolar con sus propias concepciones, cuando planifica y ejecuta sus “proyectos” institucionales, así como también cada profesor o profesora cuando entra en su aula y cierra la puerta tras de sí, en palabras de Echeita:

“...sin duda alguna con él o ella entra en clase una “política educativa” que se desarrolla en su grupo de alumnos, en parte condicionadas por las anteriores, pero en cierto grado también independiente de ellas.”
(Echeita, 2005, p. 10)

Es decir cada docente al entrar a su aula pone en práctica acciones configuradas no sólo por las políticas educativas venidas de las administraciones y la institución educativa en la que labora, sino también por sus propias *concepciones*, las cuales no son siempre tomadas en cuenta cuando se realizan propuestas innovadoras.

Sin embargo, la carga ideológica y de trabajo que se le atribuye al docente, como el poseedor de todas las culpas de lo que suceda dentro del aula positiva o negativamente respecto a estas innovaciones, dista mucho de ser real. Es importante reconocer que los cambios se han dado aceleradamente y que hay un acortamiento de acuerdo con la lógica de la dinámica de los ciclos políticos, entre otros aspectos, en donde se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo y sucede entonces lo que refiere Díaz Barriga:

No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación. (Díaz Barriga, 2006)

Entre otras, las reformas en las políticas de atención a la diversidad, se han inclinado hacia varios lados y en diferentes tiempos y contextos. Por un lado y muy fuertemente arraigadas en “programas de atención Intercultural”, orientadas a la atención de las diferencias culturales, asociadas con la pertenencia a un grupo étnico (indígenas); por otro lado tiene que ver con “programas compensatorios” que pretenden atender la desigualdad social.

También observamos que las prácticas educativas han conformando una “cultura escolar” que tiende a centrar las diferencias sólo en algunos aspectos, básicamente en la discapacidad. Por último en un sector menos reciente, pero no por ello inexistentes, las diferencias de género que muchas veces traspasan a los docentes.

Pero ¿por qué esta mirada fragmentada de la diferencia en el aula por periodos y espacios? ¿Por qué en las prácticas educativas se hace un énfasis sólo en algunos grupos muy específicos como portadores de diferencias, y más especialmente a las discapacidades?

Uno de los autores que hace referencia a estas formas que han permitido interpretar la diversidad en la educación es Marchesi (1998), quien define cuatro variables para interpretar la diversidad que existe en el centro docente: la cultura;

la clase social; el género; y las capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de los alumnos. *Las primeras tienen influencias sobre las últimas, pero también éstas influyen en el proceso de enseñanza, en las interacciones entre profesores y alumnos y en las percepciones que profesores y alumnos construyen unos de otros.* (Marchesi, 1998,) El problema real es que en el aula se conjuntan todas ellas y la reforma educativa actual nos habla de que hay que atenderlas, ¿Pero cómo?

Echeita plantea que la atención a la diversidad hace referencia, sobre todo, a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (ausentismo, fracaso), o de procedencia (inmigrantes) entre otras.

En este sentido, *atención a la diversidad* es sinónimo de preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y atenuar las desventajas que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de *barreras* que impiden, en su sentido más amplio, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en el currículo y en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002 en Echeita).

A continuación describo parte del PEP 2004 en donde se plantea la atención a la diversidad como uno de los principios pedagógicos, los cuales *dan sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños, y tienen la finalidad de brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación y del aprendizaje y de las formas en que se propicia; y destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia*

de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar la propia práctica. (SEP, 2004).

Uno de los principios pedagógicos que maneja el PEP 2004, *Diversidad y equidad*, hace referencia a la diversidad vista como:

...las diferencias en 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. (PEP, 2004, p. 15).

Específicamente se mencionan diferencias que se pueden categorizar de la siguiente manera:

- a) Diferentes características individuales (ritmos de aprendizaje)
- b) Niñ@s en “situación de riesgo”, (pertenecientes a familias que tiene bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con empleo precario y desfavorables condiciones habitacionales.
- c) Múltiples culturas: entendidas como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español
- d) Niñ@s con necesidades educativas especiales. Niñ@s con discapacidades intelectuales, sensoriales o motoras.
- d) Diferencias de género. Formas de ser, de sentir y de actuar y que son consideradas como masculinas y femeninas en una sociedad

Aclaro que esta clasificación, la realicé de acuerdo a una primera lectura del PEP 2004 y que originalmente el documento redacta englobando en un apartado las tres primeras, para enseguida darle una mayor importancia a las dos últimas, y desarrollarlas con mayor precisión.

De esta forma, a la categoría de *necesidades educativas especiales*, en este principio pedagógico, se le pone un especial énfasis, ya que son las educadoras, la escuela, y los padres o tutores quienes deben contribuir a la “integración” de los niñ@s con necesidades educativas especiales⁷ a la escuela regular”, y es en el primer programa de educación preescolar en que aparece este término.

Pero, ¿cuál es el origen y sustento de la propuesta de la atención a la diversidad en esta renovación curricular?

4.2 Algunos antecedentes Internacionales

La interrogante planteada en el punto anterior, nos remonta a las grandes organizaciones internacionales (UNESCO, UNICEF, ONU), que a través de varias conferencias internacionales han forjado el camino de la orientación, los criterios y los planes de acción que se deberían seguir en el área educativa, en la medida en que son un compromiso para los gobiernos que las han asignado y asumido y que forman parte de estas organizaciones.

⁷ Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumn@s para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (DEE/SEP, 2004, pág. 19)

La integración educativa es uno de los términos que incluye la política de la atención a la diversidad, y surge como una respuesta a una situación que se vivía mundialmente, que era la existencia de un número cada vez mayor de personas que estaban excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Se pensaba que una sociedad así no era ni eficaz ni segura. (Booth., UNESCO, 2003)

Para dar respuesta a esta necesidad la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, Tailandia (1990) fijó el objetivo de la Educación para Todos (“Declaración de Jomtien”) y la UNESCO, junto con otros organismos de las Naciones Unidas y varias organizaciones no gubernamentales internacionales llevaron a cabo actividades encaminadas al logro de este objetivo, además de las llevadas a cabo por los países como es el caso de México.

El trabajo de la conferencia se basó en un desalentador análisis sobre el estado mundial de la educación básica. Se planteó que era un hecho reconocido, que las estrategias y los programas actuales habían sido muy insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. Que los programas dirigidos a distintos grupos marginados y excluidos habían funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, establecimientos y educadores especializados. Y que a pesar de las excelentes intenciones, el resultado había sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convertía en una forma de discriminación que dejaba a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general.

La conferencia concluyó, entonces, que extender las oportunidades básicas para todos los alumnos era una cuestión de derecho:

...requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currícula, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales.(UNESCO, 1994: Artículo 2.1)

En otras palabras, educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras. (UNESCO, Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Mayo 2004, pág. 18)

El principio de la educación *integradora* se introdujo en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Este principio se encuentra aterrizado en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994), que *reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias se afirma que:*

- *Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados, de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*

- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. (UNESCO, 1994: Artículo 2.)*

Aunque las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, la Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un marco de acción, *se inspiran por el concepto de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que **incluyan** a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. (UNESCO, 1994)*

Sin embargo, y a pesar de que dentro de estas Conferencias Mundiales se trabajaban las diferencias no sólo en cuanto a las discapacidades, es la Dirección de Educación Especial quien plantea esta innovación en el currículum de educación básica, con lo cual se le da un mayor énfasis a la integración de niños con necesidades educativas especiales, dejando un poco de lado a las demás diferencias.

La reestructuración del Sistema Educativo Nacional, como resultado de la política educativa internacional, se inicia en México en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Como parte de esta reforma se realizan modificaciones al marco legal que le da sustento: Cambia el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación en su artículo 41 establece una orientación diferente de la Educación Especial, estipulando que en el caso de los menores con discapacidad se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.

Entonces la integración es asumida en el ámbito de la Educación Especial y la diversidad como su responsabilidad. La preocupación estaba dirigida hacia la integración y al derecho a la Educación de todas las personas con discapacidad.

De acuerdo a la Dirección de Educación Especial la integración es entendida como: *“propiciar las condiciones que permitan a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrarse exitosamente a las escuelas y aulas regulares”*. (DEE.Educación con calidad, 2003, pág. 45),

Con esta innovación, el discurso de la mayoría de los docentes respecto de la diversidad, se vio influenciado con la aparición del concepto de integración, presentado como muchas otras políticas educativas. Uno de los autores que hacen alusión al respecto es Tenti Fanfani quien señala:

...en el modelo tradicional de política educativa que todavía predomina en muchos países de América Latina, la escuela es una especie de blanco o campo de aterrizaje de muchas políticas y programas diseñados desde afuera y desde arriba... pero las escuelas no deben ser consideradas únicamente como un campo de aterrizaje o como un blanco de las políticas, sino como espacios donde se desarrollan procesos de negociación, articulación, diseño y producción de prácticas de los programas que vienen del exterior y adquieren significaciones insospechadas, novedosas y diversas que es preciso conocer . (Tenti, 1999)

Apareció el término de *necesidades educativas especiales*, que sustituyó al de niños con deficiencia mental: Superficial, Media o Profunda y que también dejaba de lado otras discapacidades. Y se apoyó su incorporación a los servicios regulares de educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria.

En el ámbito de la práctica educativa en preescolar, se integra a los alumnos con NEE, pero no son atendidos pedagógicamente dentro del aula, es decir, la mayoría de los docentes desconoce muchas de estas necesidades y por tanto, no propicia las condiciones para integrarlos, como se esperaba. A pesar de los fundamentos políticos y económicos que dieron sustento a estas innovaciones, se hace una reorientación y reorganización de los servicios de los Centros de Atención Psicopedagógica de Preescolar (CAPEP) a partir de 1997.

En ese momento los especialistas debían integrarse a la práctica dentro del aula regular, y su papel sería el de orientador para ser un agente de cambio en los planteles, y de esta manera favorecer la aceptación de las diferencias, promover el trabajo colaborativo en atención de esas diferencias e involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Esto se daba por periodos de tiempo relativamente cortos, debido a la falta de especialistas que dieran cobertura al total de los Jardines de niños existentes. Después, de acuerdo con la categorización de necesidades educativas especiales que detectaban en conjunto, educadora y especialista, estos niños se ausentaban del aula regular para asistir una vez por semana al aula en CAPEP en donde se estableció un modelo psicopedagógico para trabajar las diferentes NEE.

Mientras que las demás diferencias se habían invisibilizado y aunque como ya mencioné existían programas colaterales y compensatorios que atendían a la demás diferencias, se habían vuelto cotidianas, a la luz de una indiferencia por parte de algunas docentes.

Una década después de la Declaración de Jomtien, su posición se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, que se reunió para revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos (Foro sobre Educación para Todos, 2000).

El Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continuaban experimentando los grupos desaventajados y pidió una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas y mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. A pesar de la potente agenda de equiparación de oportunidades del movimiento de Escuela Para Todos, de los gobiernos y las agencias, se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos “fáciles de alcanzar” y en el abandono escolar.

Es por esta razón que el Foro declaró que la Educación para Todos:

...debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niñ@s que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niñ@s, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje (Foro Mundial sobre Educación, Marco de Acción de Dakar, Notas, 19)

La educación inclusiva aparece como respuesta a esta problemática y comienza ganar fuerza.

La Conferencia de Jomtien se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niñ@s con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Estos problemas, no se podían resolver, simplemente, manteniendo las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niñ@s con necesidades educativas especiales.

En vez de ésto, era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad. Este

enfoque, por tanto, significa desarrollar sistemas educativos “inclusivos”. Sin embargo, ésto sólo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas – en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niñ@s de su comunidad. (UNESCO, Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Mayo 2004)

Así, el concepto de inclusión llega a la educación preescolar en el 2005 a través del Taller General de Actualización y en conjunto con la entrada en vigor del PEP 2004. Pero nuevamente es a través de los especialistas de CAPEP, la divulgación del concepto y de materiales que existen acerca de la escuela Inclusiva y de la inclusión educativa.

En los documentos oficiales, estos conceptos se definen de la siguiente manera:

Educación inclusiva. Concepto teórico-práctico que impulsa una “educación para todos”, un espacio donde sin importar la condición física, psicológica, cultural o étnica, todos formen parte de la misma sociedad y por ende prevalezca una visión realista y no idealista de las condiciones particulares de cada individuo. (SEP/DEE Talleres Generales de Actualización, 2005)

“La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho inalienable de pertenencia, a no ser excluido”. (DEE.Educación con calidad, 2003, pág. 30)

Inclusión Educativa. Encierra el principio de una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia que asegure Una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo.

- Que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social.
- Que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales. (DEE. Educación con calidad, 2003)

Sin embargo, ¿cuáles son los fundamentos políticos, económicos y sociales que justifican este tipo de educación?

Al respecto, en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva de la UNESCO presenta dos justificaciones: (UNESCO, Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Mayo 2004, pág. 21)

- Hay una justificación educativa; el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los niñ@s juntos, implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niñ@s.
- Hay una justificación social; educando a todos lo niñ@s juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.

Hay una justificación económica; con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niñ@s, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumn@s. Por supuesto, si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumn@s, esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos.

Sin embargo, a pesar de todos estos sustentos teórico-políticos, existe una historia contada por los docentes y su experiencia con estas reformas, que no es la historia oficial. Aun cuando esta última tenga las suficientes armas para defender esta reforma como un proceso de innovación curricular, muchas veces “los docentes no están preparados para la reforma”, pues a pesar de los conocimientos que se concentran y se transmiten con estas y las otras reformas, el trabajo directo que realizan los docentes en el aula, no está totalmente permeado de este conocimiento sino de otros anteriores, de tradiciones, de

ideología, de una diversidad de culturas, etc., estamos hablando de lo que Arnaz llama “currículum oculto”, *ya que hablamos de concepciones de docentes que no son expresamente propuestos, discutidos ni seguidos y que sin embargo influyen en la educación o la determinan en las escuelas y estas concepciones están fuera de la visión de nuestra conciencia.* (Arnaz, 2001, p. 10).

Este currículum oculto debe ser identificado ya sea para especificarlo en el currículum o para reflexionar sobre éste y cambiarlo o modificarlo,

4.3 Integración, Inclusión: conceptos en juego para la educación de la población indígena.

Paralelamente a la inserción de los términos de *integración e inclusión en las reformas de educación preescolar*, podemos reconocer que estos términos tienen una connotación propia para lo que se conoce como educación indígena y más recientemente educación intercultural bilingüe.

En nuestro país, la educación dirigida para los pueblos indígenas ha tenido un camino paralelo a la educación de la población considerada mestiza. No obstante, los términos de *integración* de la población indígena a la sociedad nacional mestiza, forma parte de la historia educativa para estas comunidades. Más recientemente, con las reformas de los años 90, la noción de inclusión también acompaña el discurso educativo dirigido a la población indígena, y se superpone a nociones anteriores. Por esto, el PEP 2004 maneja diferentes componentes de la diversidad, aunque pone énfasis en la diversidad dirigida a las necesidades educativas especiales NEE y a la diferencia de género. Así, los discursos sobre la diversidad aparecen superpuestos en las políticas y en las escuelas. Por ello, además de reconstruir el marco de discusión internacional sobre los conceptos antes mencionados, también haré una breve referencia a lo que ha ocurrido en el

discurso educativo dirigido a la población indígena, considerando que en el jardín de niños “Ajuchitan”, existe un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, parte del tema sobre el cual gira este trabajo.

La presencia de los indígenas en las escuelas de las ciudades y en el sistema educativo en general (no el que atiende a la educación indígena), ha sido hasta fechas recientes invisibilizada (Czarny, 2010), aun cuando la presencia de poblaciones indígenas en las zonas urbanas, tiene orígenes muy antiguos.

Sin embargo, la población indígena, ha sido asociada con el campo como su lugar de origen y destino, a pobreza y no a civilización como su condición social, a ignorantes y analfabetas como su condición intelectual y a tradicional y folclórica como su condición cultural. Asociaciones que han conducido a estas poblaciones indígenas a la marginación y tratos racistas, a partir de ser identificados por su lengua y vestimenta, a las que poco a poco han tenido que ocultar y renunciar para evitar estos problemas.

En lo que respecta al ámbito educativo y como resultado de estos largos y complejos culturales, la presencia indígena en las escuelas, no ha sido foco de atención hasta recientemente. (Czarny, 2010, p. 3)

Pero volviendo un poco al pasado de México, podemos notar que en la época colonial, con la enseñanza del castellano a los indios, justificada por la idea de que pudieran pretender una participación cultural, política y económica en la colonia, era más bien para poderlos controlar a partir de la evangelización. Además de obligarlos a retirarse a las zonas que rodeaban los asentamientos urbanos.

En el siglo XIX, a partir de la independencia, promovida básicamente por el sector criollo de la población, la unificación nacional fué una de las banderas políticas más favorecidas. Se trataba de unir a indios, criollos y españoles, mediante un

sistema educativo, con una “cultura nacional” determinada por los criollos, la cual sería la plataforma para la proyección del Estado, como lo menciona Czarny:

...con una sola identidad: la mexicana, y con una sola lengua: el español. Como ha sucedido en la mayor parte de los estados modernos de América, alcanzar la igualdad, a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población. (Czarny, 2008, p. 66)

Esta concepción de homogeneizar a la población, hizo que las diferencias que existiesen por hablar una lengua indígena y/o tener diversas prácticas socioculturales, fueran consideradas un problema. Lo que llevó a la desaparición de lo “indio” en los documentos oficiales, y no es sino hasta 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuando se vuelve a introducir (Bertely, 1998, en Czarny, 2008, p. 66) el tema de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, de manera oficial.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual proponía una educación indígena institucional y masiva, pero con una perspectiva integracionista y homogeneizante. Perspectiva que ha estado presente en México, a lo largo del siglo XX, en las acciones educativas impulsadas desde el estado para los pueblos indígenas (de los 60's al indigenismo). (Czarny, 2010, p. 3).

En los 90's, comienza a reconocerse la presencia indígena en las escuelas generales o regulares (no de educación indígena), con una agenda de políticas públicas que introduce la necesidad y el planteamiento de reconocer y atender la diversidad en todo el sistema educativo, estas políticas públicas derivadas de las demandas de los movimientos nacionales indígenas y de las declaraciones de organismos internacionales.

Así en 1992, existe un cambio en la constitución y en las leyes, *a través de las que se reconoce la composición pluricultural de la nación sustentada originalmente en*

sus pueblos indígenas y se establece el derecho de dichos pueblos a preservar y enriquecer su cultura, sus lenguas, conocimientos y valores. (Czarny, 2010, p. 3)

En 1995 en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se planteó la importancia de reconocer y atender la presencia de los niñ@s indígenas en las escuelas generales (no de educación indígena) para dar una educación educativa con calidad y equidad.

En el 2001 en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se planteó por primera vez una educación intercultural para todos, además de una educación intercultural bilingüe para las zonas indígenas. Así mismo, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), instancia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública, la cual maneja una perspectiva intercultural que pretendía aplicarse como enfoque educativo a lo largo del sistema de educación básica.

En el 2003 se diseña un Programa Interinstitucional de educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), para atender a población indígena en escuelas de educación básica, principalmente para los niveles de preescolar y primaria. (Czarny, 2010, p. 3)

Entre las acciones del Programa, las cuales veremos ejemplificadas en el siguiente apartado con la referencia de las acciones llevadas a cabo en el jardín de niños investigado, se encuentra la de identificar a la población indígena (marcación étnica) por medio de un indicador principal que es el de la lengua. Acción que como lo describe Czarny, *traza un tratamiento que se ubica en la perspectiva de compensar a la población indígena, considerando sus antecedentes socioculturales y lingüísticos.*

4.4 Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F.

Como he mencionado anteriormente, el jardín de niños en donde se llevó a cabo esta investigación, forma parte de los 34 jardines de niños que están integrados al Programa de Escuelas con Educación Intercultural Bilingüe en el D.F.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, fue inaugurado por el Presidente de la República Vicente Fox, en marzo del 2003, y tiene como antecedente que en la Ciudad de México están presentes prácticamente todos los grupos étnicos de nuestro país. Aquí habitan al menos 400,000 indígenas y cuando menos un cuarto de millón de niños menores de 15 años. Y es el Distrito Federal quien recibe y atiende a estos mexicanos representantes de las diversas culturas de México, no siempre de la mejor manera, ni con la dignidad que merecen. Conscientes de que los niños indígenas de esta ciudad deben conservar y fortalecer su lengua en escuelas multiculturales y que todos aprenden a convivir de manera respetuosa, valorando sus diferencias y aprendiendo de ellas, a partir de que conozcan las diferentes culturas de México, especialmente quienes conviven diariamente. (SEP, 2004, p.1)

Así surge entonces este programa, con el propósito de promover que las escuelas orienten su proyecto escolar desde un enfoque intercultural, para lograr una educación de calidad con equidad; fomentar que los niños de todas las escuelas preescolares y primarias del D.F. conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos, e impulsar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños indígenas que asisten a las escuelas en el D.F. (SEP, 2004, p.1)

Este programa se elaboró cuando ocupaba el cargo de Secretario de Educación Pública el Licenciado Reyes S. Tamez Guerra y la Maestra Sylvia Schmelkes del Valle, Directora de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

El Programa maneja siete Líneas de acción, que son:

1. Considerar distintos tipos de escenarios, dependiendo del contexto de cada escuela y de las necesidades detectadas
2. Asesoría para la Instrumentación de Proyectos Escolares Interculturales de Calidad.
3. Capacitación. Maestros Directivos y ATPs.
4. Detección de población indígena.
5. Vincular la Biblioteca con la escuela.
6. Materiales Didácticos.
7. Seguimiento y Evaluación.

Define como Educación Intercultural “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”; y enmarca el proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración en tres dimensiones: epistemológica, ética y lingüística.

Uno de los materiales con el cual se guían en los jardines de niños, es en el libro “El Enfoque Intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria” (SEP, 2008). El cual contiene los sustentos teóricos de este enfoque, sugerencias a nivel aula, como ejemplos de planeación didáctica (Debate, La consulta y Educación Ambiental), y además nos presenta sugerencias de Material Didáctico como son: materiales video gráficos sobre las etnias del país, con guías didácticas; materiales bibliográficos y video gráficos para el fundamento del programa y materiales de enseñanza para la educación intercultural en la educación primaria.

Algunas de las actividades que responden a este programa y que se han llevado a cabo en el JN “Ajuchitan” son:

- Asistencia de una Docente (Actual Directora) y la Directora anterior, al Taller para Directivos y Funcionarios “La Función Directiva en la Construcción de la Escuela de Calidad con un Enfoque Intercultural” en Noviembre del 2004. Taller que buscaba ser replicado a las docentes de este JN pero que no se obtuvo el tiempo.
- Asesorías por parte de un Técnico de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe a Directivos con el libro “El Enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria”. La Directora ha realizado el análisis de un texto del libro anteriormente mencionado con su equipo docente de este JN.
- Identificación de la Población Indígena en el JN por medio de una entrevista, cuyo fin, lo desconocen las docentes y la directora. Quien así lo expresó: *–No se para qué, pero ya lo tengo por si me lo piden. El año pasado se les dieron uniformes, zapatos y una despensa–*.

La identificación de la población indígena se realiza a partir de un documento que envía la Dirección General de Operación de Servicios Educativos titulado “Lineamientos para la identificación de la población indígena en el Distrito Federal”, en donde se redacta la Norma para la Atención a la Diversidad con calidad y equidad, y los propósitos de identificar a la población indígena. Además de una serie de lineamientos para la identificación de esta población.

- Con base en esto, conformaron un expediente por cada uno de los niñ@s indígenas, hasta ahora conformado por su entrevista realizada. También existe un documento de la Secretaría General de Operaciones de Servicios Educativos que contiene una propuesta para los criterios y/o consideraciones para la integración de expedientes en las escuelas.
- Conformación de una carpeta con el proyecto del JN en la atención a la población indígena, que contiene los siguientes Rangos: características de la población indígena que se atenderá, necesidades que tiene la escuela

para atender a la población indígena, mejoras que se consideran necesarias para el adecuado desarrollo de las actividades que se realizarán con la población indígena y estrategias de Intervención pedagógica. La directora refiere que la mayor parte del formato del proyecto, fue llenado por la Supervisora, ya que el documento se tenía que entregar de inmediato, y que la única columna que construyó ella, fue la de las Características de la población indígena.

CAPITULO V

JARDÍN DE NIÑOS "AJUCHITAN". INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Retomando y recordando una de las principales ideas del segundo capítulo, es real que cualquier política educativa, en la práctica docente se refleja sólo de manera fragmentaria. Ya que en la experiencia escolar no sólo están presentes las *concepciones* de las disposiciones oficiales e institucionales, sino cobran un papel muy especial las *concepciones* de cada uno de los docentes. Éstas están permeadas de su propia experiencia escolar, de múltiples *tradiciones*, de sus interpretaciones de la realidad, de orientaciones valorativas e historias particulares (Rockwell, 1995), y son los docentes y sus *concepciones* quienes le dan forma concreta a estas disposiciones oficiales e institucionales

Los relatos, o las narrativas construidas por las docentes durante el diálogo en las entrevistas nos dan indicios de diferentes concepciones elaboradas durante sus historias profesionales y vitales.

Durante este capítulo haré referencia al contexto en donde se desarrolló esta investigación y sobre la reflexión acerca de las concepciones que surgieron de las narraciones de las docentes, de las observaciones etnográficas y de experiencias cotidianas, al interior y fuera del aula, de las docentes entrevistadas.

5.1 Pueblo de Santo Tomás Ajusco. Pueblo originario.

Santo Tomás Ajusco se ubica en el kilómetro 6 de la Av. México-Ajusco, llegando por la carretera federal México-Cuernavaca.

El nombre de Santo Tomás Ajusco, se relaciona con los numerosos manantiales que se localizan en las faldas del Ajusco, aunque se dice que también significa “lugar de ranillas” o “floresta en el agua”. Santo Tomás es uno de los ocho pueblos de Tlalpan considerados como “originarios”, lo que significa que sus pobladores habitaban ahí antes de la llegada de los españoles.

En el año 669AC llegaron a la cuenca de México los chichimecas, estableciéndose en varios lugares en pequeños grupos que se dedicaron a la agricultura. A través de la leyenda del cuartillo o troje y de la Diosa del Maíz, así como la presencia de la pirámide de Tequipa⁸, se puede decir que la influencia chichimeca se extendió hasta Ajusco. Posteriormente otros pueblos se establecen en las riberas occidentales del lago de México: acolhuas, tecpanecas y otomíes.

Los axuchcopanecos poseían en esta época una gran extensión de tierra que trabajaban de forma comunal, de esta época queda únicamente la pirámide del Tequipa y algunos nombres que se encuentran en documentos de algunos caciques. Este pueblo estuvo sometido al poderío azteca, por lo tanto muchas costumbres eran similares. (Jesús Camacho Camacho, Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan)

Diez años después de haberse realizado la conquista de México, el cacique Tecpanecatl fundó el pueblo de Ajusco en el año 1531, 4 de febrero, acortando los linderos para ver si así no los molestaban los conquistadores como lo venían haciendo en otros pueblos. Reunido con el pueblo les señaló los linderos de acuerdo con un plano y juraron defender esa poquita tierra donde tenían su templo

⁸Conocida con el nombre de Cerrito del Tequipa, la pirámide de Tequipa se localiza al sur de Santo Tomás Ajusco. Es un monumento histórico ya que en ella se realizaban varias ceremonias religiosas, siendo las más importantes las del maíz, a la Diosa Teozintle y el amor. (...) Actualmente se encuentra semidestruida con agujeros por todos lados, toda la piedra de cantera labrada se la han robado. Información tomada de la página web <http://>

para el nuevo Dios y donde vivirían sus hijos y nietos (testimonio de la fundación de Ajusco que se encuentra en la biblioteca de Antropología e Historia, Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan)

En Santo Tomás Ajusco tenían como patrona a la Señora de los Remedios. Se cuenta que un 21 de diciembre se apareció en bulto el Apóstol Santo Tomás, como a 200 metros antes de llegar al ojo de agua, en un lugar cercano al paraje de los Apapaxtlés. A este lugar los antiguos pobladores le pusieron Santo Tomasulco. (...) En esta parroquia se celebra el dos de febrero, día de la Candelaria, le hacen fiesta a la virgen y bendicen a los niños Dios. También se celebra el día 3 de julio como el día de Santo Tomás Ajusco. (...) (Roberto Martínez Figueroa, Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan)

Las tierras del pueblo en su mayoría son propiedades de los comuneros quienes se han repartido los terrenos, vendiéndolos a gente que viene de otros lugares. De esta manera poco a poco se ha ido erosionando y explotando la tierra, olvidándose de los árboles y plantas medicinales existentes.

Las casas del pueblo están construidas de ladrillo, cemento y de láminas, aunque en los alrededores del pueblo aún existen casas de adobe, láminas de cartón, y tela. La mayoría de las calles cerca del jardín ya están pavimentadas y algunas son pendientes muy pronunciadas, aunque nuevamente a las orillas del pueblo aún son de terracería.

El pueblo es dirigido por el subdelegado, el comisariado ejidal y el presidente comunal (quien se encarga del repartimiento de los terrenos). Estos cargos tienen la misión de solucionar los problemas del pueblo y ninguno puede actuar de manera autónoma, incluso el directivo del jardín de niños trata con ellos cuando surgen problemas de luz, agua y áreas comunes.

En el pueblo existe una secundaria, una primaria con servicio de USAER y el jardín de niños.

Trabajos recientes sobre pueblos originarios señalan que el pueblo de Sto. Tomás Ajusco, es uno de los ocho pueblos de Tlalpan considerados originarios. Estos pueblos junto con otros asentados en las delegaciones del sur del Distrito Federal (Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac y la Magdalena Contreras) son los últimos sobrevivientes al proceso de colonización que implicó para otros pueblos y barrios indígenas la pérdida de sus terrenos, los cuales fueron vendidos o adjudicados a propietarios individuales por las autoridades de la Ciudad de México en 1956 (Sánchez, 2004).

Sin embargo, como lo describe Consuelo Sánchez (2004), en la actualidad estos pueblos originarios están siendo alcanzados por la “mancha” urbana y los territorios que estos pueblos originarios lograron recuperar y conservar, gracias a la reforma agraria de 1917, están bajo asedio; cada vez más tierras de cultivo, zonas lacustres y superficies de bosque son convertidas en áreas residenciales, tal es el caso del pueblo de Sto. Tomás Ajusco que sigue siendo refugio de migrantes de otros estados y delegaciones en busca de un lugar en donde vivir y trabajar. Siguiendo con la descripción que hace Sánchez, y que es el caso del pueblo en estudio, los pueblos originarios están perdiendo el control sobre sus territorios, recursos naturales y sus formas de organización tradicional. En la actualidad, menciona:

...los pueblos originarios permanecen relegados por las mayorías de la ciudad y del conjunto de la nación y sus derechos y libertades desestimados. Persiste la renuencia a reconocer legalmente su existencia en tanto pueblos con identidades propias y sus derechos colectivos correspondientes. Esta falta de reconocimiento ha sido la causa de la larga lista de agravios que exponen a menudo los representantes de estos pueblos: rezago agrario, postergación en la legitimación de sus tierras y recursos, el desconocimiento de las autoridades propias de sus

pueblos y comunidades, la imposición de proyectos, la injerencia de las autoridades de las delegaciones y de las instituciones de la Ciudad de México en los asuntos comunitarios, la falta de representación y participación en los órganos administrativos del gobierno de la ciudad, así como en la Asamblea Legislativa del Distrito federal y del Congreso de la Unión, y, como resultado de ello, su exclusión en la formulación de propuestas legislativas y administrativas. (Sánchez, 2004).

De tal forma que, aunque es la asociación comunera la que decide en algunos casos la entrada de instituciones gubernamentales o empresas particulares, la venta de los terrenos en donde se encuentran éstas, se debe a la falta de dinero para seguir manteniendo los cultivos, además del poco apoyo que se recibe por parte del gobierno debido a la falta de reconocimiento, así que es mejor obtener alguna ganancia en lugar de seguir teniendo pérdidas.

Así, el pueblo de Sto. Tomás Ajusco quiere mantener su identidad bajo una constante lucha, por un lado, una lucha con la asociación comunera y la delegación de Tlalpan y por otro con las personas nacidas en el pueblo y los migrantes a quienes también se les excluye de algunos derechos que tienen las personas originarias.

Este último punto cobra relevancia pues es notable la exclusión por parte de la comunidad “originaria” hacia los migrantes que llegan a vivir en el pueblo, quienes a pesar de los obstáculos que tienen que atravesar, han logrado establecer “mecanismos de integración” que les permiten estar ahí, vivir ahí, trabajar, pero no comparten los valores y símbolos religiosos del pueblo de Sto. Tomás. Los migrantes también traen su propio “modelo cultural”, el cual hasta cierto punto han tenido que abandonar por una necesidad.

5.2 El Jardín de Niños "Ajuchitan". Caracterización.

El Jardín de niños "Ajuchitan" se encuentra situado en el centro del pueblo de Santo Tomás, a un lado de la Iglesia de Santo Tomás, y forma parte de los edificios más importantes del pueblo, entre los que se encuentran la Comisaría, la iglesia, y el kiosco. Este jardín fue edificado en 1962 junto con el jardín de niños "Taviche", que se encuentra en un pueblo abajo, San Miguel Ajusco.

Este JN está adscrito a la zona de Tlalpan y cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, que aunque están en el mismo edificio, funcionan como dos escuelas diferentes. Cada una tiene características particulares que los hacen ser extremadamente diferentes uno del otro y de acuerdo con las evidencias de las que hablan las docentes, algunas diferencias se reflejan de la siguiente forma:

1. El 70% de la población del turno vespertino forman parte de familias que han emigrado de otros estados o delegaciones.
2. Los niñ@s del turno matutino utilizan uniforme de cuadritos, y con un color de suéter diferente y por la tarde todo es azul marino.

-En la mañana se nota que los padres de familia tienen mayores recursos.-

(Mtra. Marisol 3º "A")

3. En el turno matutino la mayoría de los hombres se dedican a la siembra de maíz, avena y rosas y también a la ganadería. Lo que siembran lo venden en otros pueblos o a los comercios para su reventa.

-ellos dicen que les va mal, pero refieren ganar 10 000 pesos a la quincena. Se ayudan entre familias y son dueños de sus terrenos, a diferencia de las familias de la tarde que se notan menos unidas. -

(Mtra. Yanin 3º "A")

Las actividades de los padres de familia en el turno vespertino, son variadas: albañiles, caballerangos, cuidadores de un rancho, con algún oficio.

4. En el turno matutino la mayoría viene del centro del pueblo y en el vespertino asisten los niñ@s que viven en los cerros o las orillas del pueblo, en donde no hay escuelas, ni transporte; tienen que venir caminando y prefieren venir por la tarde que no hace frío.

-En la tarde vienen niñ@s nativos, pero en su mayoría son migrantes de otra delegación o de otros estados (Oaxaca, Toluca, Morelos), y como vienen de comunidades muy diferentes no son tan unidos, además de no tener las tradiciones, ni las formas de vida de aquí. Emigran por problemas económicos, de pareja, de familia-. (Mtra. Magdalena 3º "C").

Esta investigación se centra en el turno Vespertino, el cual tiene un horario de atención de las 14:30 p. m. a las 17:30 p. m.

El turno vespertino cuenta con 6 grupos: un primero, dos segundos y tres terceros y la matrícula es de 28 a 34 niñ@s por grupo.

Este JN, cuenta con el apoyo de las maestras de CAPEP, quienes asisten una vez por semana.

5.3 Los Docentes del Jardín de niños "Ajuchitan"

El personal docente que lo conforma, está integrado por 6 Docentes de Educación Preescolar, la Directora, un Docente de Cantos y Juegos, y un Docente de Educación Física, estos dos últimos, sólo asisten dos veces a la semana.

A continuación presentaré de manera esquemática, algunos datos de las trayectorias de los docentes que han sido los referentes e interlocutores de este trabajo:

1°A Mtra. Ma. Carmen López Chávez	2°A Mtra. Marisol Memetla Pineda	3°A Mtra. Yanin Fuentes Lezama.
<p>Edad: 43 años</p> <p>Reside muy cerca, a dos pueblos de este JN.</p> <p>Tiene una antigüedad de 23 años (1986)</p> <p>Primero trabajó 2 años en un jardín en Iztapalapa, después ha trabajado en San Miguel en el turno de la mañana y desde hace 8 también en el vespertino del Ajuchitan.</p>	<p>Edad: 24 años</p> <p>Reside cerca del Centro de Tulyehualco a 2 horas del jardín.</p> <p>Tiene una antigüedad de 1 año 2 meses (2008).</p> <p>Ella vino a trabajar aquí por que cuando le tocó elegir de acuerdo al escalafón era el que más le quedaba cerca.</p>	<p>Edad: 28 años</p> <p>Reside actualmente en Xochimilco Pueblo de Tepepan a 40' del JN. Antes vivió 2 años en el Pueblo de Sto. Tomás.</p> <p>Tiene una antigüedad de 5 años (2004) y sólo ha trabajado en ese jardín, 4 años en el doble turno.</p> <p>Ella eligió este jardín de acuerdo a su escalafón, y este era uno de los más cerca y en el turno matutino. Aunque ella no sabía qué tan lejos estaba y había escuchado que era un lugar muy feo, con mucha violencia, y que mataban, ya lo había escogido.</p>
2°B Mtra. Alma Estrada Belmont	3°B Mtra. Laura Alvarado Zamora	3°C Mtra. Magdalena Mtz. Jiménez
<p>Edad: 30</p> <p>Reside atrás de la UPN en Lomas de Padierna, a media hora, cuarenta minutos del jardín de niños.</p> <p>Ella eligió este jardín porque era el más cercano y era en el turno vespertino, lo que le permitía trabajar en las mañanas.</p>	<p>Edad: 24 años</p> <p>Reside en Coyoacán a 1 hora del jardín de niños</p> <p>Este es el segundo año trabajando en este JN.</p> <p>Ella eligió este jardín porque de acuerdo a su escalafón, este era el más cerca.</p>	<p>Edad: 30</p> <p>Reside en Milpa Alta y tiene 1año y medio de antigüedad en este JN.</p> <p>Elige este JN porque después de uno en Milpa Alta este es el más cercano. En Milpa Alta no, porque refiere que ahí la comunidad educativa esta regida por lo que los padres de familia digan y eso no le agrada.</p>
Directora: Mtra. Ana		
<p>Edad: 44 años.</p> <p>Tiene una antigüedad de 22 años. 10 años en Guanajuato, 2 en Contreras D.F., 1 en Bosques y 9 en este JN, 2 como directora. Ella vive a una cuadra del JN, lo que dice le facilita su trabajo.</p> <p>Estudió en la Escuela Normal Particular en Coyoacan y fue docente rural por 10 años.</p>		

Las 6 docentes de este jardín, son egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

5.3.1 La comunidad de Sto. Tomás Ajusco y el Jardín de niños Ajuchitan en la visión de los docentes.

Uno de los puntos trabajados durante las entrevistas a las docentes, fue acerca de su visión sobre la comunidad de Sto. Tomás Ajusco, y sobre la población que asiste a este jardín de niños, que como ya se describió, está lleno de particularidades como cualquier otra comunidad en donde se presta este servicio, que propone en su plano normativo-prescriptivo una atención educativa para la diversidad.

Es importante mencionar que la maestra Carmen, quien es residente dos pueblos más abajo de Sto. Tomás (La Magdalena), la maestra Yanin, y la directora quien vive en Sto. Tomás, son las docentes que en sus narraciones reportan mayores elementos respecto del contexto social de la comunidad escolar. Quizá se deba a que tienen la oportunidad de vivir en ese pueblo o tener contacto con la comunidad por conocidos y familiares, además de que son quienes tienen mayor antigüedad en este jardín. Las otras 4 docentes tienen lugares de residencia muy alejados del jardín, y tienen que recorrer grandes distancias, igual o más de una hora, para llegar, además del poco tiempo de su estancia, lo que probablemente hace que conozcan poco a la comunidad.

Enseguida enfocaré mi reflexión sobre las concepciones que surgen de lo que las docentes narran en sus respuestas, de las observaciones etnográficas y de experiencias cotidianas, al interior y fuera del aula, de las docentes entrevistadas.

5.3.2 La comunidad en el jardín y el jardín en la comunidad

Las docentes de mayor antigüedad piensan que Sto. Tomás es una comunidad “muy abierta” a comparación de una “cerrada”. En la comunidad “cerrada” se tienen generaciones por ciclo escolar (se nota por los apellidos) y la comunidad no permite que llegue gente extraña.

Esta visión de una comunidad “abierta” también hace referencia a que en esta comunidad se venden y rentan casas, venden terrenos y hay muchos negocios, a diferencia de una comunidad “cerrada”. Desde esta lógica expresada por las docentes, esta comunidad es “abierta”, porque la gente que ha nacido aquí, “no le importa vender sus tierras a gente que viene de otro lado”, y que se establece en algunos casos para poner un negocio. En cambio, en otros pueblos cuya población en su mayoría es originaria, los negocios son de su propiedad, los cuales son heredados a nuevas generaciones, lo mismo que las tierras.

Otra forma de conceptualizar a la comunidad “abierta” está encaminada a la crítica que se hace a los padres varones y a su forma de comportarse con las mujeres e hijos. Así un padre “abierto” es aquel que acepta que su esposa también tome decisiones importantes y trabaje; y uno “cerrado” es aquel que reproduce formas de comportarse llamadas por las maestras “machistas”, las cuales estarían determinadas por conductas y actividades para cada sexo, como las labores domésticas para las mujeres y la violencia y la no muestra de afectos y emociones para los hombres. Al respecto dos maestras narran lo siguiente:

Cuando yo llegué los papás hombres eran muy cerrados, no mandaban a las mujeres[niñas] a la escuela, pues tenían la idea de que a ellas las iban a mantener y los niños tienen que ir porque tienen que mantener a la mujer. Las mujeres defendían esta idea además de hacer la diferencia de actividades de acuerdo a su sexo –barrer es cosa de mujeres.

Eran machos, pero después cuando notamos eso trabajamos con las mamás y con los niñ@s. Los niños decían que no podían llorar porque eran hombres. Las docentes empezaron a hacer una sensibilización en la escuela, acerca de que aunque lloraran no dejaban de ser hombres y después empezaron a trabajar con los papás. No obstante, en la actualidad hay uno que otro que sigue pensando lo mismo, pero ya no es toda la población. Ahora cooperan y trabajan más. (Entrevista a Mtra. Yanin 3º “A”, Octubre 2009)

Aquí tienden mucho al machismo y los niñ@s tienen la idea de que los niños no lloran, y los hombres mandan en las mujeres, siendo violentos con ellas. (Entrevista a Mtra. Magdalena 3º “C”, Noviembre 2009)

Otra concepción que surge es la de “comunidad diversa”. Todas las docentes refieren que Sto. Tomás es una comunidad muy “diversa”, y su principal argumento es que es “diversa” pues existen gentes de todos lados. Gente “nativa”⁹ que tiene muchas generaciones viviendo aquí y gente que ha emigrado de otras delegaciones y de otros estados. En el turno vespertino, mencionan según las entrevistas realizadas al inicio del ciclo escolar, vienen en su mayoría niñ@s migrantes de Oaxaca, Puebla, Veracruz, Estado de México y de otros estados y viven en las orillas del pueblo. En relación a esto una maestra comenta:

Emigran aquí porque no hay trabajo en su pueblo y se vienen un tiempo acá, después vuelven a migrar porque no les alcanza el dinero para pagar la renta, aun cuando aquí arriba¹⁰ son muy baratas. Vienen en el turno vespertino porque en la mañana hace mucho frío y como vienen desde lejos prefieren no sacar a los niñ@s tan temprano. (Entrevista a Mtra. Yanin 3º “A”, noviembre 2009)

Otro argumento que enuncian, para decir que es una comunidad “diversa”, es que hay un nivel educativo muy diverso, desde secretarias y estilistas, hasta gente que no terminó la primaria. Los nativos sólo tienen la secundaria terminada, porque los que llegan a vivir ahí tienen una profesión o algún oficio.

⁹ Gente nativa para las docentes hace referencia a la gente que nació en Sto. Tomás, a diferencia de los que han migrado a este lugar.

¹⁰ Cuando hacen referencia a Sto. Tomás, lo hacen por el lugar en donde se ubican y dicen “aquí arriba”.

-La gente dice que aquí tienen más posibilidades de trabajar, de ganar dinero y de mantener a sus hijos. Trabajan en la albañilería, obreros, algunos papás se quedan a cargo de los hijos y la mamá sale a trabajar como empleada en una tortillería, aseo en casa, limpieza en las casas grandes (ranchos)-. (Entrevista a Mtra. Marisol 2° "A")

Por último, hablan de una diferencia en el nivel económico y religioso, unos que ganan desde 25000 al mes y “traen a los niñ@s muy bien vestidos” y “otros niñ@s a quienes les compran ropa de segunda”. Y en cuanto a la religión hay variedad: mormones, católicos, hermanos, etc.

Podemos notar que la concepción de diversidad de la comunidad, para las docentes del jardín, se sostiene de cuatro argumentos principalmente: diversidad de nivel educativo de los padres de familia, diversidad de la situación económica de las familias, diversidad de religión, y por último y a la que más se hizo referencia por parte de las docentes fue a la diversidad de procedencia de las personas, haciendo hincapié en los nacidos en el pueblo y los migrantes, quienes en su mayoría asisten al turno vespertino, por sus condiciones económicas y su lugar de domicilio

-Todo ésto es difícil para ellos [migrantes] porque están luchando en contra de muchas cosas, de la economía, de la cultura, de su propia cultura, y se están incluyendo a otra-. (Entrevista realizada a la Directora, Diciembre 2009)

En este sentido, *diversidad de procedencia* hace la diferencia entre una comunidad diversa, a una comunidad no diversa. Esta última determinada por una comunidad en donde todos los que han nacido en ese lugar, son iguales, por lo menos en derechos ganados por ser originarios.

Desde estas concepciones acerca de la diversidad de la comunidad encontramos dos formas de llamar a la diversidad, que emergen de estas respuestas. Por un

lado la *diversidad equiparada con desigualdad* que se expresa en la diferencia que existe en el plano económico y laboral-profesional, y por el otro el de la *diversidad equiparada con la diferencia*, observado desde el origen de la población.

Me surgen algunas interrogantes ¿Por qué el uso indiscriminado del término de diversidad, equiparado con la desigualdad y la diferencia? ¿Cuál es la principal repercusión en la atención a la diversidad en la escuela, de la concepción de comunidad diversa a partir de la procedencia de sus integrantes y de su posición socioeconómica?, ¿Si todas las personas son originarias, entonces no son diferentes?

Como se observa, emergen términos como el de desigualdad, diferencia y diversidad, los cuales son usados como sinónimos, lo que nos lleva a pensar que el camino recorrido con anterioridad en las reformas políticas de atención a la diversidad, como se revisó en el capítulo cuatro, ahora ha creado uno solo vertido en el uso indiscriminado de estos términos.

Recordemos lo que expuse en el capítulo IV: las reformas en las políticas de atención a la diversidad, se han inclinado hacia varios lados y en diferentes tiempos y contextos. Por un lado tienen que ver con Programas compensatorios que pretenden atender la **desigualdad** social; por otro lado, observamos que las prácticas educativas han conformado una cultura escolar que tiende a centrar las **diferencias** sólo en algunos aspectos, básicamente en la discapacidad, y por obviedad ven al resto de los alumn@s como homogéneos; en otro extremo muy fuertemente arraigadas en programas de atención Intercultural orientadas a la atención de las **diferencias** culturales, asociadas con la pertenencia a un grupo étnico (indígenas). Y por último en un sector un poco más alejado de las prácticas educativas, pero no por ello inexistentes, las **diferencias** de género que muchas veces traspasan a los docentes.

De esta forma la diversidad ha sido contextualizada en diferentes momentos, los cuales distinguen tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, de los que nos hablan Gunther Dietz y Laura Mateos (2009). Ellos tratan, desde la discusión anglosajona, los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad, cada uno como un paradigma, que en su combinación generan un análisis multidimensional de las diversidades, y los conceptualizan de la siguiente forma:

Históricamente, el paradigma de la desigualdad, centrado en el “análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y hándicaps respecto a la población dominante, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un habitus monolingüe y monocultural (Gogolin 1994), clásico en la tradición occidental del Estado-nación y de “sus” ciencias sociales.

El paradigma de la diferencia, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado un “análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, de edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades (Zarlenga Kerchis & Young, 1995), promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales.

Por último, el enfoque de la diversidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador como del multiculturalismo que esencializa las diferencias. A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género, etc. que articula cada individuo y cada colectividad (Wood 2003. Rray /David /Ball 2005). La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, irelacional, transversal e “interseccional”, haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero, Dietz 2007b).

Sin embargo, para América Latina y concretamente en México, el discurso de la diversidad surge con la educación intercultural que es posterior a una redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas.

Esta nueva “educación intercultural” y “bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico indígenas. (Medina, 2007 en: Dietz y Mateos, 2009).

A pesar de estas discusiones que han sido concretadas desde hace ya un tiempo, observamos como han quedado siempre a nivel de la academia pues en los espacios educativos como lo es este jardín de niños. La concepción que surge cuando las docentes hablan de comunidad diversa por la existencia de niñ@s con procedencia distinta, al mismo tiempo hacen referencia de manera implícita a una comunidad no diversa u homogénea, la cual estaría entonces determinada, como lo he mencionado antes por una comunidad de gente originaria de ese lugar, con igualdad de derechos, tradiciones, costumbres, etc.

Según la concepción docente de comunidad diversa, en el turno matutino hay diferencias pero menos, porque en su mayoría son originarios, en cambio en la tarde hay más diferencia porque proceden de muchos estados o delegaciones. Pero este hecho no sólo se queda en la comunidad diversa por la procedencia de la población, sino en una específica diferencia en situación socioeconómica del turno matutino con el vespertino.

Entonces para dar respuesta a la última pregunta planteada acerca de si se es más o menos diverso por ser originario o no y si existe relación con una desigualdad económica podemos remontarnos a la *tradición Normalizadora-*

disciplinadora: El Buen Maestro (Davini, 2001), desarrollada en el capítulo V, la cual también al igual que el paradigma de la desigualdad, tiene sus vestigios en el siglo XIX con la aparición de la industrialización y la consolidación del Estado-nación. Con el paso a una sociedad industrial y mercantil, cuya condición era el establecimiento de un mercado uniforme, paralelo a la uniformidad jurídica y administrativa que favorecía a un poder central e igualaba en derechos a la clase media y la aristocracia.

Recordemos que los docentes y la educación fueron los principales instrumentos del nuevo Estado-nación para la difusión de la nueva cultura. Así, el papel del docente era el de difundir la nueva cultura, transmitiendo patrones de comportamiento, pensamiento y valoración.

En ese momento la escuela se encargaba de educar a los niñ@s “normalizando” su comportamiento, es decir, formando su carácter a través de premios y castigos, y al mismo tiempo de moldear la imagen del “buen maestro”. Del mismo modo, en la actualidad los docentes hablan de un mismo trato y oportunidades para todos, de un perfil de egreso y de ingreso de los niñ@s de su salón, es decir de lo todos los niñ@s deben aprender al final del ciclo escolar, sin distinción alguna. Pero como este perfil de egreso, poco toma en cuenta las características de cada alumno y del contexto social en el que está inmerso, aún cuando éste está descrito en alguna parte de su Proyecto Anual de Trabajo.

5.3.3 El Jardín de niños dentro del Programa de Escuelas con educación intercultural bilingüe en el D.F

Pero volvamos a la perspectiva de la Diversidad en México, como ya mencionamos antes. Llega cuando se inicia una nueva etapa en la política del Estado hacia los pueblos indígenas, en donde el indigenismo se sustituyó por un discurso de diversidad multicultural (Saldivar, 2006). Se buscaba promover la interculturalidad en el aula, a través de programas generadores de la “tolerancia” y la “convivencia” entre la cultura nacional y las culturas de los pueblos indígenas. Al respecto escribe Emiko Saldivar (2006, p. 100):

Se plantea que la diversidad (construida y definida por el Estado) no debe ser vista como problema sino como ventaja. Que el objetivo ya no es asimilar a los indígenas a través de la negación de su cultura, sino reconocer que la diversidad en el aula enriquece la experiencia educativa.

Sin embargo, esta perspectiva tiene problemas de fondo con los cuales concuerdo con Saldivar (2006). A continuación refiero uno de ellos, para después analizar la situación del jardín de niños:

Por un lado, carece de memoria histórica. Asume que la “interculturalidad” es el resultado de un proceso de reciente valorización a la diferencia cultural (por parte de la cultura dominante, cabe señalar). Esto trajo consigo un entendimiento limitado de la dinámica de las relaciones interétnicas en el país y presupone que el conflicto en las relaciones interculturales se debe a un problema de desconocimiento del otro, es decir a un problema valorativo. (Saldivar, 2006)

Como se describió anteriormente, una de las acciones, que forman parte de estar dentro del Programa de Escuelas con Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., y que las docentes realizan al inicio del ciclo escolar, es la identificación de la población indígena en el jardín de niños. Esto se realiza por medio de una entrevista, cuyo fin, lo desconocen las docentes y la directora –No se para qué,

pero ya lo tengo por si me lo piden. El año pasado se les dieron uniformes, zapatos y una despensa-. (Entrevista a Dir. Ana)

Por un lado, este testimonio nos deja ver el desconocimiento de las docentes de la propuesta pedagógica del Programa, que aun a pesar de los trabajos realizados a nivel academia para la atención a la diversidad, éstos no bajan al aula. Encontrándonos nuevamente con un gran puente que aún no se ha transitado de los docentes a la investigación educativa y de la investigación educativa a los docentes.

Por otro lado, en este jardín de niños aunque de manera aislada, las docentes hacen visible la existencia de personas de la comunidad que hablan otra lengua, atribuyendo a esta característica la condición de ser indígenas. Lo cual al parecer no les reporta ningún problema en su práctica, ya que según argumentan, los niños no las hablan porque sus papás no quieren enseñárselas. Algunas de las narraciones de las docentes refieren:

-Hay algunas personas que hablan otra lengua y les da pena decirlo pues refieren que ya son más de aquí que de su pueblo y porque ya ni van. Se empiezan a sentir parte de aquí, participando en la feria del pueblo y en la vida cotidiana y dejan de participar en las actividades de su pueblo de donde son originarios-. (Entrevista Mtra. Carmen 1° "A")

-En la tarde hay un papá que habla otro dialecto pero no se los enseña a sus hijos, porque argumentan que ya no se usa y que si les enseña quién les va a entender y que tendrían que enseñarle a todos- (Entrevista Mtra. Yanin 3° "A")

Como si se tratase de una diferencia que no es relevante en este medio, por lo que no sería importante ocuparse de esta población.

Otro problema central de esta perspectiva según Saldívar (2006) es que:

...presupone que el “otro” existe como tal, es decir proviene de una matriz cultural diferente a la “nuestra”. Pero ¿qué pasa cuando los otros realmente no pertenecen, estrictamente hablando a “otra cultura”?, ¿Cuándo los “otros son parte y han sido parte de la realidad social y cultural y del entorno que nos rodea?...Aunado a los problemas conceptuales hay un problema operativo en la implementación del programa: el blanco de atención y “preocupación” es el “otro” lo indígena...la atención va dirigida a los indígenas como si ellos fueran la parte problemática de la interculturalidad y no las víctimas de las relaciones asimétricas.

Este problema considera una parte central de esta tesis, pues al hablar de la atención a la diversidad en el nivel preescolar no nos referimos únicamente al conocimiento de la diferencia, sino a las diferencias víctimas de relaciones asimétricas. Tanto las visibles como las invisibles pues hablar del otro también me incluye, haciendo especial hincapié a que no es quien habla el “normal estándar”, sino uno más diferente que también quiere ser reconocido.

5.3.4 La recuperación del contexto social en el aula como práctica educativa de atención a la diversidad.

Las docentes mencionan en varias ocasiones la importancia de considerar la comunidad en donde trabajan, para poder planear las actividades que se llevan dentro del aula. Al respecto narra la directora:

Me dí cuenta que era importante, no nada más diverso por ser de una etnia, sino todo lo que maneja la diversidad. Ahora en las Juntas de CT se hacen lecturas comentadas y platican sobre sus prácticas. Las maestras nuevas ya tienen un año en esa escuela y ya conocen a los padres, teniendo ya las armas para que ellas puedan comentar. Porque el año pasado ella les decía que había que rescatar los saberes de la comunidad, pero ellas decían que no conocían a la comunidad. Ya se notan más seguras, hacen mejores comentarios y evaluaciones, porque ya conocen a la comunidad. La idea hoy es rescatar los principios, darles

una leída y analizarlos y ver de qué forma los vamos a incluir en nuestro trabajo cotidiano, porque a veces nada más dicen que son importantes en el discurso, pero ella quiere verlos reflejados en el trabajo.

Es importante cuando haces tu perfil de egreso de tu salón y lo analizas, dices los niños saben hacer ésto y ésto no, pero te das cuenta que olvidas otros aspectos del niños como la familia. Ella considera que los padres, la escuela y la comunidad son una cosa, pues el niño no puede aprender solo. Que se debe considerar a la comunidad, a la familia para poder enseñarles a los niños. (Entrevista Directora, Diciembre 2009)

Sin embargo, en las ocasiones en que las docentes hacen presente los “saberes de la comunidad” en la escuela, éstos son relacionados con actividades festivas de adaptación a las competencias del PEP 2004, con la celebración de fiestas “tradicionales” para la comunidad y con actividades de “investigación” sobre algunos acontecimientos de la vida comunitaria. Las festividades están también enlazadas con “días” que están marcados como celebraciones en el calendario escolar, y por lo tanto, también tienen una visión monoculturista y esencialista pues lo verdadero importante es aprender una competencia. Para ilustrar ésto, a continuación presento una clase del grupo de 2ºA con el tema del Día de Muertos:

Cuando terminan la actividad de pase de lista la maestra se dirige al pizarrón para pegar una lámina sobre el día de Muertos, que obtuvo en una revista editada especialmente para este nivel. La lámina tiene una imagen de un panteón y tiene el formato de caricatura, en donde se muestran diferentes esqueletos con vida que se encuentran sentados en las tumbas o en árboles o encima del portal del panteón. Se notan ofrendas con símbolos particulares de estas en la Celebración del Día de Muertos...

Alumn@s: Comentan entre ellos, en voz alta, sobre los que observan en la lámina.

Maestra: Volviéndose hacia los niñ@s. Pregunta ¿Qué se celebra en el Día de muertos?

Alumno: ¡Yo compré pan!

Maestra: Levanten la mano si quieren participar.

Alumno: Llevamos veladoras y las enterramos

Alumno: Nos disfrazamos.

Maestra: No en México no es una tradición disfrazarnos, en E.U. sí y su Fiesta se llama Halowen.

Maestra: Mostrándose intranquila por la insistente participación de muchos niñ@s al mismo tiempo, dice Vamos a jugar a la “papa caliente” y al que le toque va a participar pero nadie más.

Maestra: Se dirige el niño que le tocó el turno ¿Qué ves en la lámina?

Alumno: En donde encierran las momias.

Maestra: ¿Sí? Pero no. Señala un ataúd. Aquí adentro hay un esqueleto como estos que están aquí.

Maestra: A ver tóquense sus manos ¿Cómo se sienten?

Alumno: Blando

Maestra: ¡Ay! yo me siento duro. A ver tóquense sus codos ¿Cómo se sienten?

Alumn@s: ¡Duro!

Maestra: Duro verdad. Nuestra cabeza está cubierta de piel pero si no tuviera se vería como esta. Señala la lámina.

Maestra: ¿Se acuerdan de Feliz? Hace referencia a una tortuga.

Alumno: Se murió y la fuimos a enterrar.

Alumno: Mi papá se chocó y le salieron muchos hoyitos y lo llevamos a enterrar.

Alumno: Mi papá se cortó con un machete.

Maestra: Cambia de tema y dice: También les traje un dibujo para que lo iluminen ¿Qué es?

Alumn@s: ¡Un esqueleto!

Recordemos que en la tradición a la que hemos estado haciendo mención la escuela se encarga de educar a los niñ@s “normalizando” su comportamiento, es decir, formando su carácter a través de premios y castigos. Y al mismo tiempo de moldear la imagen del “buen maestro”. Así observamos en esta clase que la

maestra muestra indicadores a sus alumn@s, para que ellos puedan dar las “respuestas correctas” desde el universo cultural de la docente, quien es quien tiene el conocimiento, en donde el docente tiene que dominar el tema a enseñar.

De esta forma los “saberes de la comunidad” quedan devastados por los saberes del docente, que en su actitud dominante es quien decide que es mejor que aprendan los niñ@s, anulando entonces toda expresión por parte de los niñ@s, acerca de rasgos característicos de sus prácticas culturales. Y de la posibilidad de tomar conciencia de la diversidad cultural y aprender a respetar y aceptar a los demás.

Por otro lado existe en este jardín de niños una fuerte vinculación en el discurso docente, entre actividad festiva y “saberes de la comunidad”, ya que cuando se hace referencia a Sto. Tomás como un pueblo de “tradiciones y costumbres arraigadas”, se ponen como referencia sus principales festividades que se llevan a cabo a lo largo de todo el año: la comida que se reparte, las danzas y la música, además de la forma de vestir en esos días, que además de diferenciarlos de otros pueblos, están conectadas con prácticas ancestrales, y a las cuales los niñ@s del jardín asisten sin falta, aún cuando en palabras de las docentes, ésto signifique una “irresponsabilidad por no asistir al jardín”.

Con respecto a la vinculación entre “saberes de la comunidad” y festividad (concretamente, la danza, la música, la gastronomía y ciertas prácticas ritualizadas que operan en los días de fiesta), Jiménez Naranjo trabaja el concepto de cultura comunitaria y su vinculación con la festividad y menciona varias repercusiones.

Una de ellas es que las acciones que se llevan a cabo respecto de las festividades dentro de la escuela, “*agotan*” en muchos casos la *intervención intercultural*. Así,

en este jardín, se cree que llevando a cabo la celebración de algunas fiestas tradicionales, que no son siempre las de la comunidad, se cumple con el principio de diversidad y equidad planteado en el PEP 2004.

Otra repercusión es que *ubica prácticas culturales con procesos enraizados en el pasado*, quitando la posibilidad de establecer un vínculo diferente con la comunidad y sus prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas, ayudando a mantener la visión estática con la cual es percibida la cultura (Jiménez, 2009). Así, las docentes de este jardín siguen llevando a cabo la celebración de fiestas tradicionales enraizadas en el pasado y poco vinculadas con los saberes cotidianos de la comunidad, casi siempre de la misma forma.

Todo este modo de “trabajar la diversidad”, nos lleva a la imposibilidad de romper con el mito al cual hacer referencia Giddens:

Es un mito pensar que las tradiciones son impermeables al cambio: se desarrollan en el tiempo, pero también pueden ser repentinamente alteradas o transformadas. Diría que son inventadas y reinventadas. (Giddens, 2000)

De tal forma que cuando las docentes hablan de vincular las fiestas y conmemoraciones comunitarias con la escuela, no son incluidas propiamente las que se festejan en el pueblo, sino las que son producto de la costumbre y de la tradición de celebración de fechas importantes en el calendario escolar. Así una de las fechas importantes que se celebran es el 12 de octubre, el “Encuentro de dos mundos”, el cual se retoma desde la historia hegemónica del Descubrimiento de América, a pesar de que este pueblo vivió este encuentro cuando fue colonizado. A continuación describo la celebración en el jardín de niños “Ajuchitan” del 12 de octubre el Encuentro de Dos Mundos.

Lunes 12 de octubre 2009
Central

Actividad: Ceremonia en el Patio

Después de llevar a cabo la ceremonia de Honores a la Bandera, la docente del grupo de 3°C invitó a padres de familia asistentes a la ceremonia y a los niñ@s entrar al salón de cantos y juegos para que presenciaran una representación del Descubrimiento de América. El salón era demasiado angosto para el total de asistentes, además de no contar con un audio para poder escuchar los diálogos lo que hizo que presenciáramos la representación en forma casi como de mímica.

Esta representación se llevó a cabo con la colaboración de padres de familia del grupo y de sus hijos.

Se muestra en la primera escena a Cristóbal Colón frente a los reyes de España. En la segunda las Carabelas hechas con una caja de cartón y dentro un papá y su hijo. En la tercera a Cristóbal Colón señalando la Playa y; por último a Cristóbal Colón entregando un espejo a los indios (niñ@s vestidos con su uniforme pero con plumas en la cabeza), y ellos le entregan joyas. Así concluye la representación. La maestra pide un aplauso para la representación y cada grupo se dirige al salón en donde se llevan a cabo otras actividades

Podemos interpretar de esta representación la concepción que se tiene de tradición dentro de la escuela, ya que cada año ésta y otras celebraciones son llevadas a acabo de igual manera y recordando los mismos eventos. Aun cuando estas celebraciones no son obligatorias, el discurso de las docentes es que se llevan a cabo por “tradición” y además atiende a una de las competencias del Programa de Educación Preescolar 2004, la cual forma parte del campo “Cultura y vida social”, descrita de la siguiente forma:

Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. Que se favorecen y manifiestan cuando: Comprende el significado de las festividades tradicionales y conmemoraciones cívicas más importantes para su comunidad. (PEP 2004)

Por otro lado, en contadas veces (una sola vez a lo largo de 1 año de mis observaciones en dos ciclos escolares) cuando se trata de recuperar los “saberes de la comunidad”, se hace por medio de investigaciones acerca del tema y en la visita a algunos lugares de la comunidad, pero la mayoría de las investigaciones tienen que ver con días festivos que se trabajan a nivel Nacional, bajo un mismo tipo de evento, año con año. A continuación relato una situación didáctica llevada a cabo por la maestra del grupo de 3º “A”.

Investigación sobre la pirámide de Tequipa que se localiza al sur de Santo Tomás Ajusco y que es considerada como un monumento histórico, ya que en ella se realizaban varias ceremonias religiosas.

La primera actividad trabajada fue la investigación de los niños sobre esta pirámide. Preguntar con sus familiares.

Después conversación sobre sus investigaciones. En dónde se localiza, Qué es y para qué se utilizaba y Quiénes vivieron ahí.

Visita a la Pirámide.

Última Actividad. Registro por medio de un dibujo de lo observado y escuchado en el recorrido y exposición de los dibujos a los padres de familia.

Esta actividad da cuenta de como los “saberes de la comunidad” son vistos como exteriores a la escuela, lo cual también estaría inmerso dentro de la *tradición normalizadora*, ya que pesar de su compromiso con un cambio social, esta tradición niega la existencia de diversas culturas al exterior de la escuela, como menciona Villoro (1998, p. 35), y existe una integración de toda diversidad en el interior, pero una exclusión de ella en el exterior. Podemos trabajar con los “saberes de la comunidad”, pero siempre y cuando atiendan a un contenido o competencia dentro del programa que se lleva dentro de la escuela y ésto sólo será un pretexto.

El carácter civilizador de esta tradición, reforzaba las ideas de una inculcación ideológica de un universo cultural, imponiéndose a los sujetos como el único, legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela.

5.3.5 La visión de los docentes sobre el trabajo con la diversidad.

Como pudimos observar en el apartado: La comunidad de Sto. Tomás Ajusco y el Jardín de niños “Ajuchitan” en la visión de los docentes, las categorías analizadas surgen de las narrativas que hacen los docentes de la comunidad y de su vinculación con la escuela dentro del aula, en donde surge la diversidad en términos dicotómicos y como relaciones de poder, ya que existen múltiples implicaciones al estar de un lado u otro. El objetivo de este apartado entonces, es interpretar y comprender las concepciones que surgen de las narrativas de las docentes respecto de la atención a la diversidad, centrando el tema en el sentido del preescolar para el desarrollo educativo de los niñ@s, logros y alcances escolares. Ésto es centrar la discusión sobre lo educativo entendido como cultural en los sujetos específicos (los niñ@s).

Para esta discusión trabajaré sobre dos concepciones, como ejes importantes de las narrativas de los docentes. El primero que tiene que ver con la mirada de quiénes son los niñ@s, el segundo sobre cuál es el sentido de la educación preescolar y su papel como docentes.

5.3.5.1 ¿Quiénes son éstos niñ@s para las docentes? La diferencia sociocultural y su visión de vulnerabilidad

Existe una especial inclinación por parte de las docentes en hablar sobre los problemas sociales existentes en la comunidad educativa de este jardín, asignándole a los niñ@s la condición de vulnerables, con la intención, al parecer, de compensar en el discurso y en la práctica estos problemas sociales.

Las docentes mencionan como principales problemas los siguientes:

1. La mayoría de las mamás son madres solteras y viven con su familia dedicándose al comercio ambulante y la limpieza de casas (actividad que las hace sentirse menos y expuestas al tener que decirlo). Dejan a sus hijos al cuidado de sus abuelos, quienes muchas veces ejercen autoridad sobre ellas y los niñ@s.
2. Existen muchos problemas de pareja y de familia, como violencia, poca convivencia de los padres con su familia e infidelidad y ésto repercute en la forma de comportarse de los niñ@s. Los niños son violentos y la niñas más retraídas. Son familias grandes de más de tres hijos.

– [los niñ@s] a veces se sienten tristes o no quieren trabajar y es importante brindarles el espacio para que se desahoguen-. (Mtra. Marisol 2º “A”)

-Aquí yo veo a los niñ@s un poco más deprimidos-. (Mtra. Magdalena 3º “C”)

-Tienden mucho al machismo y los niños tienen la idea de que ellos no deben llorar. Los hombres mandan en las mujeres, siendo violentos con ellas-. (Mtra. Yanin 3º “A”)

3. Los niñ@s están en unas condiciones económicas precarias.

-Hay muchos niñ@s con problemas socio-económicos, culturales y emocionales. Hicimos un análisis y a partir de eso entendimos la vulnerabilidad de los niñ@s-. (Mtra. Alma 2º “B”)

En este plano surge una interrogante ¿Cuál es la concepción de “vulnerable” que emerge en estos discursos?, podría inferir de lo anterior, que los niñ@s de este jardín son “vulnerables” pues sus necesidades emocionales, económicas y socio-culturales son escasamente atendidas en el seno familiar. Pero, ¿Qué implicaciones tiene en la práctica docente considerar a los niñ@s como vulnerables?, ¿cuál es entonces el modelo societal familiar en el cual, según las docentes, los niñ@s no son vulnerables?

El término de vulnerabilidad aparece en el Programa de Educación Preescolar 2004, de la siguiente manera:

*Una elevada proporción de los niñ@s mexicanos pertenecen a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con empleo precario y desfavorables condiciones habitacionales. Con frecuencia esas dificultades someten la convivencia familiar a fuertes tensiones, en especial a quienes son más **vulnerables**. Para esos niñ@s, cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, es particularmente importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible, pero no condescendiente, que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro. (PEP 2004, p. 15)*

Prestemos atención a la parte final de este texto, que nos hace referencia a un trato sensible, pero no condescendiente. Cuando hablamos de tratar a alguien vulnerable de manera sensible, desde el sentido común, podemos estar diciendo que cuando se establece una comunicación o relación con el otro vulnerable, será a partir de conmoverse por su situación, pero también dice, no de manera

condescendiente, es decir no flexible, ni tolerante, sino alentador, infundiendo un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro.

Así, la circunstancia de vulnerabilidad de los alumn@s para las docentes de este jardín pareciera volcarse hacia ayudar a estos alumn@s desventajados o como menciona Jordan (1994) presentan una “buena voluntad” docente frente a estos niñ@s desfavorecidos, por lo menos en el “plano consciente”. Es decir, y retomando este autor, los docentes manifiestan en el sentido común, lo que contestarían todos los docentes, apegados a respuestas esperadas con el modelo ideal de la ética “igualitaria occidentalista”, reprimiendo sus verdaderas creencias y actitudes, respecto de estos niñ@s vulnerables .

De tal forma, que considerar a los alumn@s como vulnerables, pone a éstos en desventaja con respecto de los docentes. Así, cuando las docentes hablan de la diferencia que existe entre los niñ@s de “abajo” con respecto a los de aquí “arriba”, existe una valoración, desde la comparación con un alumno modelo o ideal en la mente de las docentes, el que remite a un niñ@ de clase media, perteneciente a una familia integrada por papá, mamá e hijos, económicamente estable, la cual aseguraría una situación no vulnerable, entre otras cosas, con respecto de un niño vulnerable. Un niño vulnerable genera a las docentes un problema, pues a diferencia de un alumno modelo que ajusta su aprendizaje a las expectativas clásicas de la institución escolar, a estos niñ@s se les dificulta adaptarse a la “cultura de nuestras escuelas”.

Ante este contexto entonces existe una fuerte contradicción, por un lado, considerar a los alumn@s como vulnerables, desde un principio tendría que llevar a los docentes al reconocimiento de las necesidades educativas de éstos y de todos los alumn@s en general, para a partir de ellas comenzar un trabajo docente

encaminado a infundir sentimientos de seguridad y de capacidad de logro. Pero este reconocimiento es inmediatamente invertido cuando se habla de un trato igualitario para todos indistintamente, el cual los lleva, por otro lado, a la invisibilización de cualquier diferencia cultural.

Además, esta invisibilización aproxima a los docentes al estigmatismo de las diferencias desde el currículum oficial, el cual les tiene preparadas ciertas características para clasificar a los alumn@s, vistos sólo desde aspectos deficitarios y problemáticos, en los distintos planos de su relación escolar.

Recordemos entonces uno de los principios pedagógicos que maneja el PEP 2004, desarrollado ampliamente en el primer capítulo, que es el de “Diversidad y equidad”, el cual hace referencia a la diversidad vista como las diferencias en *las características de los niñ@s, 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.* (PEP 2004, p. 15). Pero ¿cuál es la forma de conocer estas diferencias en los niñ@s que asisten al jardín de niños? A continuación menciono algunos dispositivos dados por el currículum oficial (PEP 2004) durante el ciclo escolar para poder detectar estas diferencias:

1. Ficha de inscripción con una pregunta específica acerca de la pertenencia a un grupo étnico o hablante de otra lengua. Aplicación de un cuestionario en caso de respuestas positivas.
2. Al inicio del ciclo escolar se realizan entrevistas a padres de familia, mediante un guión cerrado dividido en tres partes. La primera solicita datos personales de los padres de familia y del niño, además de algunas situaciones de su desarrollo; la segunda sobre su relación con su familia y por último sobre los niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos de la familia. (Investigar vigencia)

3. Detección de niñ@s con necesidades educativas especiales para ser atendidos por CAPEP, (niñ@s con discapacidades intelectuales, sensoriales o motoras), sin ningún tipo de indicadores mas que los de sentido común o en algunos casos de conocimientos vagos sobre algunas características de estas discapacidades.
4. Perfil inicial. Evaluación Diagnóstica mediante situaciones didácticas planeadas por las docentes, con indicadores extraídos, a partir del criterio de las docentes, de las competencias propuestas por el PEP 2004.¹¹
5. Elaboración de un expediente individual por cada alumno con las evaluaciones a partir de las competencias.

Ahora veamos cuáles son las implicaciones en el trato para los niñ@s y la relación escolar de la detección de las diferencias bajo estos parámetros de diagnóstico y evaluación oficialmente instituidos y que como empezamos a notar se llevan a cabo desde aspectos deficitarios y problemáticos.

Como ya se mencionó anteriormente la detección de los niñ@s indígenas al inicio del ciclo escolar, sólo sirve como un dato estadístico que se reporta para fines de las acciones del Programa de Escuelas con Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., en el cual se encuentra inscrito este jardín. Sin embargo, para las docentes aunque de manera verbal no manifiestan tener problema con estos niñ@s, en la práctica esta diferencia se nota cuando los niñ@s, desde la creencia de las docentes, presentan alguna dificultad lingüística como lo es el de no pronunciar correctamente algunas palabras o decirlas con un tono diferente al que usa la media de sus alumn@s. Y es entonces cuando las docentes manifiestan expectativas bajas, respecto del rendimiento de estos alumn@s.

¹¹ Esta evaluación se realiza de manera individual a partir del PEP 2004, en donde de manera más específica en el apartado 1. *El inicio del ciclo escolar: conocimiento de los alumn@s y establecimiento del ambiente de trabajo*, se explica que conocimiento de cada alumno se debe tener como diagnóstico inicial para diseñar estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudar avanzar en sus aprendizajes.(PEP 2004)

Por otro lado las entrevistas con padres de familia según el PEP 2004, tienen el siguiente propósito:

...recoger y aprovechar el saber de cada familia acerca del niño respecto a: cómo es, qué se le dificulta, qué le interesa, cómo se relaciona con los adultos y con otros niños, respecto a las condiciones en que vive y se desenvuelve, las cuales resultan significativas para comprender sus formas de interactuar con el mundo y tienen significado en el contexto de la tarea escolar... también es un recurso para la construcción de un vínculo de comprensión y colaboración entre docentes y padres, hecho que contribuye a establecer mayor coherencia en la intervención de los adultos en la educación infantil. (PEP 2004, p. 139)

Sin embargo, estas entrevistas la mayoría de las veces llevadas a cabo con presión o por cumplir un mero requisito institucional, suelen ser en el mejor de los casos sólo para conformar el expediente individual de los alumno@s, las cuáles son archivadas sin retomar su propósito inicial. Pero en el peor de los casos, son utilizadas para legitimar las posturas de algunos de los docentes para situar el origen de los problemas que presentan en su educación algunos niño@s, fuera de la responsabilidad escolar y docente. Esto lo podemos observar cuando las docentes hablan de la “vulnerabilidad” de los niño@s y algunas de sus causas, siempre situadas al exterior de la escuela.

Además de mostrar una tendencia natural a sostener que los docentes son los salvadores de estos niño@s vulnerables, situar fuera las causas de los problemas, implica que se vea a los alumno@s con una deficiencia de preparación para la escuela, dado que sus familias no los han socializado de forma adecuada. De tal manera que sitúan el problema en el sujeto que aprende por un lado y por otro ponen una carga de valoración moral respecto de la situación familiar, más que en una cuestión de inequidad.

La gravedad de esta situación descansa en primer lugar, en que lejos de situar la mirada en la competencia profesional para trabajar con la diferencia, se sitúa en un *mecanismo de liberación de responsabilidad profesional con respecto a estos niñ@s*. Así cualquier tipo de fracaso escolar, será en consecuencia de problemas fuera de la escuela y no en la atribución por parte de los docentes de los problemas del alumnado.

En segundo lugar, la valoración moral que hacen de las circunstancias familiares, centrándose en las deficiencias de la familia como si fueran éstas inherentes de los sujetos que las conforman y no producto de situaciones de inequidad existentes en la actualidad no sólo en esta población. Así, ser pobres, madres solteras, madres trabajadoras, etc., son atribuciones que tendrían que resolverse de forma personal y no mediante mecanismos sociales que tendrían que involucrar a los ciudadanos con derechos y responsabilidades.

De esta forma, la selección de los alumn@s diferentes, como menciona Jordan (1994) en lugar de servir para enseñarlos hasta el máximo de sus posibilidades, la predisposición es intentar solucionar el problema de la enseñanza de estos alumn@s afuera –al menos, en alguna medida- de la práctica ordinaria seguida con la mayoría de los alumn@s. Como es el caso de los alumn@s con necesidades educativas especiales cuya primera selección la realiza la docente, posteriormente y de acuerdo a la lista de los niñ@s, asiste al jardín una especialista de CAPEP, quien determina, con base en una evaluación psicopedagógica, si esta detección es válida o no. Y es entonces cuando se determina quienes asisten a sesiones con especialistas dentro del horario escolar. Pero esta delegación cómoda de la propia función en otros especialistas lleva un riesgo como lo explica CH. L. Glenn (1990) citado por Jordan (1994):

Esta forma de proceder invita al profesorado a desentenderse; en efecto, dado que un “especialista” ya se hace cargo de estos problemas, los

maestros ordinarios se sienten liberados respecto al aprendizaje de esos alumn@s, tendiendo a no adoptar su enseñanza a las específicas necesidades y capacidades de los mismos. (Jordan 1994, p. 69)

Es entonces cuando nuevamente invisibilizamos a estos niñ@s y los tratamos de manera igualitaria dentro del aula regular, pues se prefiere que estos especialistas se hagan cargo de preparar afuera y de forma específica, a estos alumn@s para que puedan parecerse más al modelo ideal del docente. Y entonces las quejas de las docentes son volcadas a hacia los especialistas o hacia la familia con frases como las siguientes “¿Qué está haciendo CAPEP, no cambia, sigue igual?- , -Ya hablamos con su mamá pero no entiende”.

Una posible explicación de estas actitudes por parte de los docentes hacia los niñ@s *diferentes*, encaminada a considerarlos un problema, quizá resida en el grado en que estos docentes se creen más o menos capaces para enseñarles con éxito. Pues si bien es cierto que es tarea de los docentes atender al conjunto del alumnado, también es cierto que su necesidad de desarrolló de competencias durante la formación docente y profesional para conseguir la igualdad de oportunidades a nivel social y escolar, es escasamente atendida, como lo refiere la mayoría de las docentes entrevistadas:

-Entrando a la Nacional nos dan el libro como si fuera tu biblia (PEP 2004), pero sólo recuerda haber revisado las primeras páginas una o dos veces, con una leída rápida (Fundamentos del programa y trabajo con la diversidad). En lo que más te enfocas es en los cuadros que vienen de las competencias, para los planes y es como tu guía.- (Entrevista Mtra. Laura 3º “B”, Nov. 2009)

El PEP 2004 llegó al jardín tres días antes de que los niñ@s entraran al nuevo ciclo escolar agosto del 2005, en los Talles de actualización, y aunque tenía sus antecedentes en las guías de orientación que trabajamos con anterioridad, llegó sin tiempo para analizarlo

Durante los “Cursos de Carrusel”¹² te dan sugerencias de cómo realizar situaciones para poder trabajar las competencias y comprenderlas pero sin analizarla. Más tarde te ¿preguntas pero sí sabes los fundamentos? Y entonces se empezaron a preocupar por trabajarlos. Sin embargo, los cursos se basan en un concentrado que hace la inspectora y te dicen esto dice Vigotsky, esto dice Piaget, etc. aquí están las copias para quien las quiera. Pero no existe reflexión. -Si ella dice que Vigotsky dijo que era amarillo, pues es amarillo. Si ella ya lo leyó y nos hizo la tarea y además se dice muy inteligente, pues es amarillo, no. Ella lo ve amarillo pero ¿de que tono?- (Entrevista Mtra. Carmen 1º “A”, Oct. 2009).

Como no delegar en agentes o instancias, más o menos ajenas respecto a la dinámica de la clase diaria, los problemas de aprendizaje y/o integración de ese alumnado diferente, si fue formado para enseñar a “alumn@s modelo”, ordenados, con higiene, interés y concentración.

Pero volvamos a un punto importante que resalta en las narrativas de las docentes: el peso que se le da al trabajo con las competencias que como señalamos también, forman parte de los dispositivos para señalar diferencias.

No obstante, a pesar de que el PEP 2004 por una parte toma en cuenta que los niñ@s *ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias, y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes posibilidades de aprendizaje, las cuales deben ser tomados en cuenta por la educadora para desarrollarlas y fortalecerlas, éstas no son tan importantes pues desde la cultura escolar*

¹² Estos cursos llamados de Carrusel, se dan durante los siguientes ciclos escolares después de implementarse al PEP 2004, en el 2005. Y son complementarios a los Talleres de Actualización que se dan al inicio de cada ciclo escolar, en ellos se revisan el Volumen I y II del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Cada curso esta dividido por un Campo Formativo del PEP 2004, y se trabajan lecturas complementarias que son los fundamentos teórico metodológicos de las competencias y sugerencias del PEP 2004. Sin embargo los docentes refieren que se les da mayor peso a las sugerencias de actividades que al desarrollo de competencias docentes para un pensamiento crítico o estrategias de planificación.

mayoritaria existen ya algunos parámetros de competencias para evaluar y para desarrollar a lo largo del ciclo escolar.

Las cuales tienen que ver básicamente con tres aspectos: el lenguaje oral y escrito, el lenguaje matemático y el pensamiento reflexivo encaminado al razonamiento, al conocimiento y a la comprensión.

Dejando de lado las competencias que tienen que ver con el desarrollo personal y social, con los procesos de construcción de la identidad personal, el desarrollo afectivo y de socialización; y las de expresión y apreciación artísticas, encaminadas a atender la necesidad de cada sujeto y de su cultura de comunicar sentimientos y pensamientos, a través de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para poder interpretar y apreciar los lenguajes de otros.

Asimismo se cae en una enseñanza sistemática, que no es mala en sí misma, sino hasta que olvida a los sujetos en relación con otros y su medio, para convertirlos en un todo que debe aprender a un mismo ritmo, las mismas cosas y para ser evaluado por los mismo instrumentos y al mismo tiempo seleccionados para el camino hacia un buen rendimiento escolar o para el fracaso escolar, sin asumir ningún tipo de responsabilidad profesional docente.

5.3.5.2 El sentido de la educación preescolar y el papel de las docentes.

En este apartado retomaré las concepciones docentes que inciden en las condiciones de ejecución del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), considerando la reciente discusión sobre la obligatoriedad del preescolar.

Recordemos que el nivel preescolar se decretó obligatorio en sus tres niveles - primero, segundo y tercero de preescolar- en el año 2002 (Diario Oficial Noviembre del 2002). Esto ha impactado en la organización de las instituciones escolares y en la familia, el objetivo de este apartado es plantear de qué forma.

Como se analizó en el tercer capítulo, la obligatoriedad de la educación preescolar es un proceso reciente, derivado de estudios, investigaciones y pruebas científicas que comprueban la importancia formativa de los primeros años de vida del ser humano.

Ésto se manifestó dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3º y 31º y la Ley General de Educación, en donde se menciona que durante esta etapa se determina el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje. Además de que la motivación intelectual en la edad preescolar puede aumentar las capacidades de los niñ@s para su desarrollo educativo posterior.

Este tipo de decisiones en materia política pública se sostiene en las versiones educativas que indican el potencial de acceso a menores edades a la escolaridad formal, lo cual redundaría en la reducción de la deserción y reprobación en los grados iniciales de primaria.

Esta argumentación documenta que los niñ@s que ingresaron pero no cursaron el preescolar y sólo contaban con la educación que recibían en sus hogares por parte de los padres, se encontraban en desventaja los niñ@s que ingresaban al nivel primaria y antes habían cursado 1, 2 o 3 años de preescolar, por no haber tenido las mismas experiencias, en las cuales desarrollarán sus capacidades de

manera más completa; así que se continuó observando una desventaja en cuanto a los conocimientos con los que ingresaban los niñ@s al siguiente nivel.

De tal forma que esta reforma constitucional del año 2002 tuvo como principales implicaciones, según el PEP 2004, las siguientes:

- *Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.*
- *La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.*
- *Que para el ingreso a la educación primaria será requisito – en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto- haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.*
- *La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.*

Así, al establecerse la obligatoriedad de la educación preescolar el discurso de su justificación también quedó sentado en las respuestas de las docentes, cuando hablan de la importancia de la obligatoriedad de la Educación Preescolar haciendo referencia a algunas razones, englobadas en los siguientes enunciados:

- Desde más pequeños, los niñ@s aprenden normas y acuerdos para la convivencia con otras personas que no son las de su núcleo familiar.
- Adquieren conocimientos y madurez para que sean capaces de desenvolverse en muchos medios y que resuelvan problemas que están a su alcance.

- Con la obligatoriedad, la educación preescolar se volvió formal y se le dio un valor más importante por su labor de preparación para asistir a la primaria.

Pero si bien es cierto que en el discurso las docentes hablan sobre la importancia de la obligatoriedad, existen posturas diferentes sobre este tema. Por un lado sobre la pertinencia y conformidad de la obligatoriedad y por otro sobre su incongruencia.

Las razones de estas posturas se encuentran en el contexto institucional en el que opera esta escuela y del que forma parte. Respecto a la obligatoriedad, opinan las docentes:

No creo que exista ningún cambio a partir de la obligatoriedad porque en la documentación sigues teniendo un programa, se hacen planes, las evaluaciones, las listas. Con obligatoriedad o no tienes que entregar tu documentación completa. En cuanto a lo que aprenden los niñ@s tú te comprometes a que los niñ@s tienen que llegar a ciertos aprendizajes sea obligatorio o no. -Esta es tu chamba, te metiste por que te gusta y entonces lo cumples- (Entrevista Mtra. Carmen 1º "A")

Cuando la Educación Preescolar se hace obligatoria me encuentro estudiando la licenciatura y me entero porque nos lo dicen pero no hay cambio alguno. (Entrevista Mtra. Marisol 2º "A")

Para las docentes no hubo diferencias porque seguimos trabajando igual, pero sí tuvimos más demanda y los grupos eran de más de 36. Y aunque al principio sí fue difícil el trabajo con tantos niñ@s en este jardín las maestras tiene una actitud positiva y buscaron estrategias como el trabajo en pequeños equipos. (Entrevista Mtra. Yanin 3º "A")

Los padres toman la obligatoriedad como un asunto más político que social. Y no responden porque no existe un compromiso social y entonces desde la información que dan las autoridades es como imponer y a la mejor es donde se rompe ese compromiso o ese fin. Aquí en la escuela se ha tenido la suerte de no entenderla como obligatorio, sino como compromiso social. Si se hubiesen abierto dos grupos de primero, si se llenaban, porque las mamás si buscaban el lugar. Algunas mamás no

querían dejar a sus hijos tan pequeños asistir al jardín. En cambio otras te daban a entender que ya querían que sus hijos se fueran a la escuela porque ya les estorbaban en su casa y mejor que se venga acá. (Entrevista Mtra. Laura 3º “B”)

Recordemos que la obligatoriedad vino acompañada dos años después con un cambio curricular que se había venido gestando desde 1996, con un proceso de transformación de la enseñanza y de los profesores, del cual las docentes, no hacen referencia alguna de cambio, aun cuando estos eventos pasaron casi conjuntamente. Es decir por un lado hablan de ningún cambio a partir de la obligatoriedad y por otro no mencionan los cambios dados a partir del PEP 2004, como si una cosa no tuviera nada que ver con la otra y como si sus implicaciones estuvieran alejadas unas de otras. ¿Pero por qué y cómo sucede esta desvinculación?

Por un lado podemos notar los cambios de manera acelerada dentro de los jardines de niños, pero no así la gestación de los mismos. Es decir cuando los cambios bajan a las instituciones escolares es de manera impositiva y los cambios ya están sentados y son inexorables. De tal manera que los docentes pocas veces son informados de su gestación y propósito.

A veces los docentes toman la postura de aceptación de las presiones del cambio y otros la oposición a ellas. Así, como bien lo expresa Hargreaves (1998), esta lucha dentro del ámbito educativo se presenta de diferentes maneras:

En primer lugar, al sentirse las presiones..., el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. ***En segundo lugar***, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. ***Tercero***, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. ***Cuarto***, los métodos y estrategias que

utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante –incluso entre ellos mismos- a medida que las certezas científicas pierden credibilidad.

Pero tratemos de poner en contexto lo que este autor no dice acerca del desafío del cambio. Es curioso como referí anteriormente, como las docentes de este jardín a pesar de tener que hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, como lo es atender a grupos mayores de 35 niñ@s o atender a grupos de niñ@s de 3 a 4 años de edad cuyas características requieren de mayor compromiso, no refieran inconformidad alguna en sus narrativas, no así en la práctica docente en donde se ponen de manifiesto viejas creencias y actitudes que nada tiene que ver con el cambio impuesto.

Cuando han sucedido los cambios, siempre han sido planteados desde la política del país, de sus intereses y necesidades, sentadas claro en realidades, delegándole a la escuela y a los maestros una gran carga, la del cambio, con contenidos que los maestros deben dominar e impartir. Una carga es la de asumir la responsabilidad de satisfacer las demandas educativas que se dan con el cambio, en este caso con la obligatoriedad. Todo fracaso escolar será provocado por los docentes. Pero veamos, las voces de las docentes, las cuales como nos menciona Hargreaves (1998) en la desbandada política para implantar la reforma, se ha prescindido de éstas, se han pasado por alto sus opiniones y desestimado sus preocupaciones:

-Las docentes no conocemos un documento en donde diga que existe un límite de matrícula, aunque sabemos que con grupos de 40 es muy difícil trabajar.- (Entrevista Mtra. Yanin 3ºA)

-Pedagógicamente hay muchas cosas que no están bien como la cantidad de alumn@s, pero al final te adaptas después de mucho trabajo y de experiencia de trabajar con grupos grandes, igual que los niñ@s, quienes después entienden el ritmo del trabajo en el grupo y se vuelven más independientes.

Considero que se debería trabajar a partir de las necesidades de los niñ@s, teniendo conciencia de qué nivel de conocimientos tiene cada uno y a partir de éstos darle herramientas para que pueda avanzar a otro nivel de conocimientos. Pero aquí no se puede hacer, porque no puede ser

personalizado, ni siquiera puede ser en grupos pequeños pues aquí son de 8 o 10, entonces no puede ser tampoco tan personal como la pedagogía plantea.-(Entrevista Mtra. Alma 2ºB)

Podemos entonces seguir al autor cuando escribe que, *el cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito o reconocimiento a los maestros en relación con su propia transformación y con su capacidad para distinguir entre lo que se puede cambiar razonablemente y lo que no puede modificarse.* (Hargreaves,1998)

Los cambios pueden venir de la política oficial o publicarse en la ley, o como hemos visto, pueden darse en el cambio de un currículum. Pero esto no quiere decir que introduzcan en el centro de cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros. Quizá consigan cambios insustanciales en la práctica normal, pero no en las viejas creencias y actitudes de los docentes respecto de la atención a grupos diversos que es el tema que nos ha llevado hasta aquí. Lo cual nos lleva a prestar una atención profunda a los procesos de desarrollo de los docentes y a su participación vital para que estos cambios educativos tengan éxito. Que no basta con que los docentes adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, sino es necesario el reconocimiento de que los docentes son también *aprendices sociales*, tal como refiere de manera pertinente Hargreaves (1998):

*El reconocimiento de que los maestros son aprendices sociales no sólo hace que prestemos atención a su **capacidad** para cambiar, sino también a sus deseos de hacerlo (y de gozar de estabilidad también)...Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a **cómo** puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como **qué** debemos cambiar y **qué** debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en cuenta sus percepciones y perspectivas*

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Durante esta investigación he tratado de analizar de qué manera llegan las políticas educativas vinculadas con la diversidad al jardín de niños y cómo son significadas por los docentes, en un contexto en donde converge la diversidad en todos sus sentidos y se confrontan distintas concepciones docentes, las cuales como he descrito a lo largo de este trabajo orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza. Así, las docentes y sus concepciones acerca de la atención a la diversidad, construidas y reproducidas a partir de sus propias historias fueron el centro de mi investigación.

El contexto estudiado, ubicado en el pueblo originario Sto. Tomás Ajusco, en la Delegación de Tlalpan, D.F., me ha permitido descubrir múltiples realidades que confluyen en un solo sitio, el jardín de niños “Ajuchitan”. Al que asisten niñ@s no sólo con ritmos de aprendizaje diferentes, sino pertenecientes a comunidades con tradiciones diferentes (Comunidad de Sto. Tomás y San Miguel), también de otros estados de la República, así como niñ@s reconocidos como “indígenas” que han migrado a la Ciudad de México. Realidades diversas que son desdibujadas por las docentes, en el vestíbulo del jardín, para convertirse en otra realidad, la mayor de las veces poco ventajosa para los actores educativos: niñ@s, docentes y padres de familia.

Estas realidades vistas desde las concepciones de las docentes, a lo largo de este trabajo, me han llevado también a reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el contexto escolar, los cuales desarrollaré durante este capítulo.

6.1 La atención a la diversidad en el Jardín de Niños “Ajuchitan”

Algunos autores coinciden con la idea de que los primeros años de escolarización, entre los que se encuentra la educación preescolar, es una etapa crucial en la educación formal de los niñ@s. Esto debido a que en esta etapa los niñ@s presentan como algunas de sus características más importantes la de ser maleables e impresionables. De tal forma que en estos años de vida se encuentran conformando sus actitudes, valores y percepciones acerca de las diferentes personas y experiencias. Las impresiones y orientaciones que formulen o elaboren acerca de la diversidad, durante los primeros años de su educación, pueden tener efectos que perduran en sus perspectivas sociales y su capacidad interpersonal y cognitiva.

Retomamos nuevamente la importancia de las concepciones docentes acerca de la atención a la diversidad, ya que como lo menciono en el capítulo II, *esas concepciones y prácticas se “trasladan” de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van “impregnándose” de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias.* (Pozo 2006)

Sin embargo, como se puede observar en esta investigación, las concepciones de las docentes acerca de la diversidad, las llevan a poner en práctica un trabajo respecto de la atención a la diversidad de formas que poco impactan, desde mi punto de vista, en el desarrollo de habilidades y competencias por parte de los niñ@s *para comprender el universo de agentes y experiencias plurales, en el que se desenvuelven, y que les permitan desarrollar sus potencialidades para conseguir vidas socialmente constructivas y personalmente realizadas en un mundo diverso.* (Sandin, 1999, p. 42)

Recordemos que las concepciones de las docentes, acerca de la diversidad en esta comunidad, tienen que ver, por un lado con la diversidad equiparada con

desigualdad, que se expresa en la diferencia que existe en el plano económico y laboral-profesional, y por el otro el de la diversidad equiparada con la diferencia observada desde el origen de la población. Pudiendo observar que las docentes emplean los términos de desigualdad, diferencia y diversidad como sinónimos, lo que nos muestra que el camino recorrido con anterioridad en las reformas políticas de atención a la diversidad, ha creado un uso indiscriminado de estos términos, aun cuando la diversidad ha sido contextualizada en diferentes momentos. Esto, a pesar de que en la reforma educativa de preescolar, el enfoque de la diversidad, sigue un eje analítico que se avoca en el carácter plural, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales étnicas, de clase, de género, etc., que articula cada individuo y cada comunidad, que tiene a la educación intercultural como una de las estrategia para ser tratada.

Otra forma de ver a la diversidad por parte de las docentes, hace referencia a la diversidad por la procedencia de los niño@s, que no son originarios de la comunidad, lo que de manera implícita nos remite a la diversidad vs homogeneidad. Los originarios, para ellas son homogéneos y los que vienen de otros lados son diversos, incluyendo a los indígenas. Lo que lleva a las docentes a tratar a los niños de una manera igualitaria, sin tomar en cuenta las características de cada alumno ni de su contexto social, inclusive cuando está presente en la renovación curricular.

Una de las finalidades principales de esta renovación curricular 2004, la cual sigue vigente, es la de contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niño@s durante la educación preescolar; a partir del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, estableciendo de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer (PEP 2004, p. 8); este reconocimiento la mayoría de las veces no se realiza, o se vuelve un mero trámite durante las evaluaciones que son exigidas por preescolar.

Así, retomando la idea de que los niños no llegan a la escuela en blanco, sino que ya traen consigo una serie de concepciones que debieran ser tomadas en cuenta para orientar el trabajo con la diversidad, cobra especial importancia, pues muchas veces muestran actitudes negativas y estereotipos acerca de las personas diferentes a ellos; las cuales, si no son encaminadas hacia actitudes positivas, se irán incrementando a medida que crecen como lo menciona Sandin:

Los niños y niñas llegan a la escuela con muchas concepciones erróneas, actitudes negativas y estereotipos acerca de las personas diferentes a ellos. Si los centros no ayudan al alumnado a desarrollar actitudes más positivas hacia los diversos grupos, entonces, los estereotipos y actitudes negativas se irán incrementando a medida que crecen, fundamentalmente, a partir de los siete u ocho años, momento en el que se produce una intensificación gradual del prejuicio. (Sandin, 1999, p. 42)

De tal forma que la capacidad de establecer relaciones interpersonales basadas en concepciones y actitudes positivas hacia las diferencias, depende en gran medida –y en lo que toca a la escuela- de la guía y orientación del docente.

Pero los niñ@s no sólo llegan a la escuela con este tipo de concepciones, sino con saberes que tienen que ver con su identidad cultural, los cuales como se analizó, en las ocasiones en que las docentes los hacen presentes, están relacionados con actividades festivas. Lo que nos remite a la concepción de las docentes acerca de que Sto. Tomás, es un pueblo de “tradiciones y costumbres arraigadas”, que sólo son tomadas en cuenta para presentarlas como exhibiciones y no como un saber que da la posibilidad de tomar conciencia de la identidad cultural, de la diversidad cultural y de aprender a respetar y aceptar a los demás.

Pero de qué manera la escuela y los docentes contribuyen a la construcción de la identidad personal en los niñ@s, en qué medida la escuela promueve o dificulta la

integración del alumnado perteneciente a diversos grupos culturales, en una época en donde la mirada social y política está puesta en desarrollar competencias de tipo matemático y de lectura y escritura, más que de desarrollo personal y social.

Quizá podemos dar respuesta a esta interrogante a través de la revisión de los antecedentes históricos de la educación preescolar, construida en los primeros capítulos, en donde darnos cuenta de los diversos modelos educativos que se han desarrollado en nuestro contexto y que nos remiten al mismo tiempo a las *tradiciones en la formación de los docentes* (Davini, 2001) y *tradiciones del pensamiento y la práctica de la educación* (Jackson, 2002), que son fruto de la transmisión y difusión de teorías científicas y de ideas o perspectivas sobre la actividad docente propias de cada época, que cobran vigencia en las escuelas contribuyendo a la promoción u obstaculización de la integración del alumnado. Desde cómo es concebido al alumno, como un ser pasivo o activo, como un ser cognoscente o ignorante, etc.; al docente como omnipotente o igual, como modelo o mediador, etc. y a la educación como modelo de diferencia y superioridad o de crecimiento personal y social. Veamos lo que sucede al interior del jardín de niños “Ajuchitan”.

6.2 El Jardín de Niños Ajuchitán, potenciador o no de las identidades culturales

La escuela en nuestra sociedad, es considerada como uno de los agentes de socialización más importantes, a la par de la familia, la iglesia y el trabajo. Ella representa un lugar de encuentro para niñ@s y niñas diferentes, *los cuales se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares.* Y es aquí en donde se lleva a cabo un proceso complejo que es el de la socialización, mediante el cual se construye la identidad personal que es el fruto de la pertenencia a los diversos grupos con los que nos identificamos. De tal forma

que las personas se reconocen como hombres o mujeres, comparten con otras personas intereses, proyectos y experiencias de vida, pertenecen a un barrio, a un pueblo o una comunidad, y construyen un sentimiento de apego al propio grupo, ya sea en función de un idioma en común, una herencia cultural, un territorio, etc.

Respecto a la construcción de una identidad personal para desarrollar un sentido positivo de sí mismo y de los diferentes, refiere el PEP 2004:

La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos. (PEP, 2004, p.51)

La identidad cultural determina de manera importante la identidad personal y, a su vez ésta le da forma y construcción a la otra. Así, la identidad personal se compone del autoconcepto y la identidad cultural hace referencia a la conciencia subjetiva de pertenencia, o bien, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura. (Colom, 1992, p. 68, en Marchesi 1998, p. 19)

Pero de qué manera el jardín de niños “Ajuchitan” toma en cuenta a las personas con sus diferencias que las hacen ser únicas e irrepetibles. Cómo poder compartir y reconstruir la identidad personal en un contexto, en donde hay un encuentro de muchas diferencias.

El PEP 2004 refiere que la experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de la identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel

como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

La experiencia vivida durante esta investigación presenta algunas vías de construcción de la identidad en la escuela, las cuales se dan de forma natural y formal. Sin embargo, éstas no siempre son los mejores escenarios para desarrollar una autoestima sana en los alumn@s, ya que para que esto sea posible es necesario que cada uno tenga una identidad cultural y la identifique; que se sienta parte de varios grupos y tenga un alto grado de vinculación con ellos; que se sienta apreciado por sus padres, compañeros y docentes; que conozca, respete y valore sus cualidades, de modo que se considere especial y diferente, desarrolle su creatividad e incremente su capacidad crítica; y tenga altas expectativas sobre sí mismo y que sus padres, compañeros y docentes, del mismo modo, tengan altas expectativas sobre él o ella.

No obstante, los alumn@s del jardín de niños “Ajuchitan” son considerados como vulnerables, lo que los pone en desventaja frente a los docentes, debido a que existe por parte de éstos una valoración, que compara a un alumno modelo, perteneciente a una familia integrada, originario y económicamente estable, con un niño hijo de madre soltera y de clase baja, o indígena, creando bajas expectativas de los docentes frente a estos últimos. Ya que para las docentes un niño vulnerable genera problemas, pues a diferencia de un alumno modelo que en teoría ajusta su aprendizaje a las expectativas clásicas de la institución escolar, a estos niños se les dificulta adaptarse a la cultura de la escuela. Pero la realidad es que, en lugar de que se reconozcan las necesidades educativas de ellos y de los alumnos en general, para a partir de éstas comenzar un trabajo docente

encaminado al reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades, e infundir sentimientos de seguridad y de capacidad de logros (autoestima); no se reconocen estas necesidades, se da un trato indiferente para tod@s, borrando cualquier diferencia cultural. Así, todos los alumn@s son puestos en contacto con la cultura escolar, definida por esta institución, sin tomar en cuenta su propia cultura personal. De tal forma que se les trata de fomentar cambios de valores, actitudes y de conducta que dan cuenta de la cultura escolar propuesta.

Por otro lado, las docentes detectan diferencias bajo parámetros de aspectos deficitarios y problemáticos, con la intención de situar a algunos niñ@s “vulnerables”, causantes de problemas, fuera del aula, o para compensar sus deficiencias; ya que es más fácil liberarse de la responsabilidad profesional con respecto a estos niñ@s, y poner cualquier tipo de fracaso escolar, como consecuencia de problemas, fuera de la escuela, en lugar de atribuir los problemas de los alumn@s a los docentes.

Pero la gravedad de esta situación, no sólo descansa en el mecanismo de liberación de responsabilidad profesional con respecto a estos niñ@s; también la valoración moral que se hace de las circunstancias familiares de ellos, centrándolas en las deficiencias de la familia, como si éstas fueran inherentes de los sujetos que las conforman, y no producto de situaciones de inequidad existentes en la actualidad en esta población. Las docentes no tienen espacios institucionales creados para reflexionar acerca de los problemas sociales actuales, ni buscan fortalecer a los alumnos para que se involucren en la solución de estos problemas como ciudadanos con derechos y responsabilidades.

Una posible explicación de estas actitudes por parte de las docentes hacia los niñ@s “*diferentes*”, encaminada a considerarlos un problema, es quizá como ya lo mencioné en el capítulo V, resida en el grado en que estos docentes se creen más o menos capaces para enseñarles con éxito. Pues si bien es cierto que es

tarea de los docentes atender al conjunto del alumnado, también es cierto que su necesidad de desarrollo de competencias durante la formación docente y profesional para conseguir la igualdad de oportunidades a nivel social y académica, es escasamente atendida.

Otro problema, creo, es que la escuela y las docentes intentan que el niñ@ se adapte a ellas. Lo más importante ahora quizá sea partir de la situación inicial en la que el alumno se encuentra, planificando el proceso de enseñanza desde la búsqueda de un mayor respeto a su cultura y de la una mayor igualdad con el conjunto de los alumnos.

Pero en ¿qué medida el contexto normativo potencializa una educación de calidad basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad?

6.3 El Contexto Normativo. Potencialidad o Interferencia.

Si bien es cierto, que los docentes juegan un papel crucial respecto de la *atención a la diversidad*, el contexto normativo actual, muchas veces se vuelve una interferencia para este fin, aun cuando se pueden observar algunos cambios educativos respecto de la atención a la diversidad en preescolar, que han dado diversos resultados, por ejemplo: autonomía para que a partir de sus proyectos escolares decidan metas y objetivos comunes y elijan las mejores estrategias para alcanzarlos; la integración educativa vía la incorporación en las aulas de alumn@s con necesidades educativas especiales; la incorporación de la educación intercultural; el reconocimiento de una diversidad en estilos de aprendizaje; el aprendizaje cooperativo, en donde los niños aprenden en interacción con sus pares; la diversidad y equidad como principio pedagógico, etc.

Es verdad que los jardines de niños en la actualidad tienen autonomía para que a partir de sus proyectos escolares decidan metas y objetivos comunes y elijan las

mejores estrategias para alcanzarlos, la dificultad para que se desarrolle esta actividad es casi inevitable. Primero los tiempos que se designan para la planeación de los proyectos escolares son pocos¹³, y están acompañados de cargas administrativas que restan tiempo para la reflexión y la retroalimentación entre los docentes. O al otro extremo, estos tiempos se convierten en reuniones de catarsis por la falta de una planeación que exija un trabajo profesional.

Por otro lado la falta de desarrollo de competencias en los docentes para la conformación de un proyecto educativo, que tiene que ver con el desinterés por parte de las autoridades por la profesionalización docente.

Respecto de la integración de niñ@s con necesidades educativas especiales al aula, con la propuesta de que exista un currículum flexible que sirva de guía, mostrando los aprendizajes necesarios, y sea ajustado por el docente al ritmo y a las necesidades tanto de cada alumn@ como del grupo en general, hace necesario que el docente cuente con conocimientos y competencias para reconocer las necesidades de los diferentes alumn@s que coinciden en la escuela. Punto que es ignorado o tratado con ligereza por parte de las autoridades, que dejan la responsabilidad total al docente.

Otro cambio importante fue la entrada a los jardines de niños del Programa de Escuelas con Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., sin embargo como vimos en el análisis del trabajo de campo, este programa se ha asignado sólo a las escuelas en donde se ha reportado la existencia de población indígena y sus fines se han quedado en identificar a la población indígena existente en el jardín de niños. Pero ha sido la misma normatividad que en la ignorancia de lo que significa una educación intercultural, manda las especificaciones de trabajar con algunas

¹³ Se llevan a cabo reuniones de Consejo Técnico Consultivo, una vez por semana, consistentes en una hora, que se da fuera del horario de los docentes, pues en teoría dichas reuniones deberían llevarse a cabo dentro del horario, al inicio o al término de la jornada, pero otras actividades lo impiden. Otras reuniones se llevan a cabo el último viernes de cada mes, con una duración de cuatro horas, en donde se tienen que tomar acuerdos para el proyecto escolar, pero también calendarizar actividades, dar talleres, pláticas, etc., y demás actividades que no es posible abarcar.

actividades aisladas, que más bien son una serie de requisitos administrativos, como lo es el saber cuántos niñ@s indígenas existen para poderlos incluir en los programas compensatorios por cumplir con la normatividad. Cuando en estricto sentido la educación intercultural no es tal, si no esta dirigida a toda la población, si se esta hablando de una relación entre culturas basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser una educación para toda la población.

Aquí resalta una cuestión importante, quizá determinante para que la educación intercultural no sea considerada una educación para toda la población y es el concepto de cultura que subyace cuando se encasilla al programa sólo para los niños indígenas, como cultura sinónimo de folklore y fiesta. Concepto que quizá no haya sido reflexionado o analizado por las docentes por múltiples factores y tal vez uno de ellos sea la rutina en que se convierte la labor docente.

Esta concepción de cultura, vinculada con el folklore y la festividad, como lo analizamos en el capítulo anterior, agota la intervención intercultural de las docentes de este jardín de niños, ya que este vínculo, como lo menciona Jiménez Naranjo (2009), trae una serie de repercusiones, una de ellas es que ubica prácticas culturales con procesos enraizados en el pasado, quitando la posibilidad de establecer un vínculo diferente con la comunidad y sus prácticas culturales híbridas y contemporáneas, ayudando a mantener la visión estática, con la cual es percibida la cultura.

De tal forma que cuando las docentes vinculan las fiestas y conmemoraciones comunitarias con la escuela, no son incluidas propiamente las que se festejan en la actualidad en el pueblo, sino las que son producto de la costumbre y de la tradición de celebración de fechas importantes en el calendario escolar. Lo cual también niega la existencia de diversas culturas al exterior de la escuela, reforzando la inculcación ideológica de un universo cultural impuesto a los niñ@s como el único y legítimo, y por lo tanto deja de lado su universo cultural.

Así los docentes aparecen como seres pasivos o con poca iniciativa, porque se encuentran atrapados en una cultura escolar rezagada en *situaciones pretéritas*, ya que la escuela *impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno.* (Pérez, 1998)

Los docentes aun siendo partícipes de las contradicciones y los problemas evidentes de las prácticas escolares dominantes, como es el caso de la atención a la diversidad, acaban reproduciendo las rutinas que generan la cultura de la escuela, con el objeto de conseguir la aceptación institucional. Sin embargo, la escuela responde a los patrones, valores y propuestas de la cultura hegemónica, aún cuando las manifestaciones de sus vacíos, deficiencias y contradicciones sean evidentes.

6.4 Profesionalización Docente. Sentidos y Perspectivas

Por último, retomare el valor de considerar a la docente de preescolar como una profesional, no sólo por parte de las autoridades, sino por ellas mismas y que asuman este estatus. Pues por tradición se ha considerado a las docentes de preescolar como cuidadoras de niños, que saben jugar y cantar para entretenerlos. Además, se ha tenido la creencia de que las actividades que se llevan acabo en el jardín de niños no tienen un propósito.

A pesar de esto, tal vez estas ideas no están tan mal fundamentadas, aunque no con justa razón, y es que los docentes de preescolar han perdido en gran medida el sentido de de su función. Debido a los vertiginosos cambios que se han dado en la educación, por un lado sin tomar en cuenta a los docentes y por otro por no considerarlos profesionales, capaces de sustentar cambios importantes. Además de la falta de preparación profesional que sufre los docentes durante el proceso de construcción de su profesión y posterior a ella. Pues la mayoría de veces la

actualización docente tiene que ver con conocimientos para poder reproducir actividades en el aula, más que para generar cambios en ellos y en los alumnos. Cambios que tendrían que ver con la apropiación de su rol en la construcción de la interculturalidad y en la atención a la diversidad, que crean que este objetivo es posible y lo asuman.

Es requisito entonces que los profesionales de la educación no sólo tengan mayores soportes teóricos sobre el tema de la atención a la diversidad, que les permitan asumir una postura frente a la diversidad de culturas. Sino, un trabajo de reflexión y análisis acerca de su identidad personal y cultural, que les permita reconocer y valorar en ellos sus propias características, cualidades y limitaciones, para después reconocer y valorar al otro diferente¹⁴.

El equipo docente debe reconocer que la escuela necesita estar en constante cambio y estar convencidos de que ellos son capaces de realizar innovaciones educativas para adecuarse a las necesidades diversas de los alumnos, de manera que exista igualdad de oportunidades para que todos alcancen los objetivos educativos.

Para lo cual es necesario que los docentes comprendan la cultura como elemento de los grupos humanos que transforma su entorno y construye su explicación del mundo y el sentido de su vida. Que reconozcan que los alumnos traen consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura, que deben ser reconocidos y aprovechados en el aula, para asumirlos como punto de partida de aprendizajes posteriores, así como para enriquecer a los demás. Que logren una experiencia respetuosa en el aula y en la escuela, basada en un trabajo en equipo, tomando decisiones participativas donde se escuche y respete la voz de cada uno de los miembros de la comunidad escolar y exista libertad de expresión.

¹⁴ Para este fin, elaboré un Seminario-Taller: "Resignificación de la Tarea Profesional de los Docentes , en la Atención Educativa en y para la Diversidad, producto de la formación durante la maestría.

BIBLIOGRAFÍA

- Ameigeiras, A. R. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En IV. (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- A. I. Pérez Gómez (2006). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Barriga, Á. D. (2006). *El Enfoque de competencias en la educación*. Vol. XXVIII, Núm. 111. *Perfiles educativos*.
- Bertely, B. M. (1994). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Maestros y Enseñanza Paidós.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. España: HORA, S.A.
- Booth, T. (UNESCO, 2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Documento conceptual. Paris, Francia.
- Brien y Guiney, T. O. (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México: SEP y Alianza Editorial Mexicana.
- Bruner, Jeromer (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Editorial.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y proceso de escolaridad en México*. México: UPN.
- Czarny, G (2010). *Indígenas en la educación primaria general (regular. La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales*. México: UPN, Ajusco.
- Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (2007). *Consideraciones para el apoyo a los proceso de evaluación continua*. Nota Técnica. Subdirección Apoyo Técnico Complementario.

- Dascal, Marcelo (2004). *Diversidad Cultural y Práctica Educativa*. En: *Ética y Diversidad Cultural*. Compilador León Olivé. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, María Cristina (2001). *Tradiciones en la Formación de los docentes y sus presencias actuales*. En: *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 12 de noviembre de 2002. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/Actualizacion/Programa/programa2004HTML.htm>
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (2009). *El Discurso Intercultural ante el paradigma de la diversidad. Estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo*. En: Valladares, Laura, Maya Lorena Pérez Ruíz y Margarita Zarate, (eds.) *Estados Plurales. Los Retos de la Diversidad y la Diferencia*. México: UAM – Juan Pablos.
- DEE. *Educación con calidad, S. (2003). Educación con Calidad. Una Escuela para Todos*. México: SEP.
- DEE/SEP. (2004). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de educación especial en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Ducoing Watty, Patricia (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México. COMIE
- Echeita Sarramona, Gerardo (2008). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2008. Vol. 6 No.2 pp.10,
- Escalona, Iván. *Importancia de la educación preescolar como base para favorecer el desarrollo integral del niño*. Página web www.monografias.com. Consultada en Noviembre del 2010.

- Fernández Enguita, Mariano (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. España: Visor Distribuciones.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesor*. España: Morata.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas Interculturales: los conceptos de identidad y cultura a examen*. En Valladares, Laura, Maya Lorena Pérez Ruíz y Margarita Zarate, (eds.) Estados Plurales. Los Retos de la Diversidad y la Diferencia. México: UAM-Juan Pablos.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. España: Paidós.
- Jurjo, Torres Santomé (2000). *Los Orígenes de la modalidad de currículum integrado*. En: Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ediciones Morata S.L.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: *Un siglo de educación en México (I)* Pablo Latapí Sarre (Coord). México: Fondo de Estudios e Investigaciones. CONACULTA/F.C.E.
- Lezama Calderón, Haydee (1997). Tesis: “La Fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños. Un medio de acercamiento a la interculturalidad”. Jorge Martínez Zendejas (Director de Tesis). UPN.
- Martínez Bonafé, J. (1997). *Proyectos Curriculares y práctica docente* 3ª ed. Sevilla: Diada S. L.

- Marchesi, A. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.

<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf>

- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En I. V. Gialdino, *Estrategias de Investigación cualitativa*. España: Gedisa.

- Molpeceres, Mariangeles, Berta Chulvi y Joan Carles Bernad. *Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS*. Universidad de Valencia.

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/mochube.pdf>

- Navarro, L. (2006). *Componentes Críticos de una Agenda para el Desarrollo de una Educación Inclusiva (o las bases para una educación justa y de calidad para todos)*.

<http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/9971/34829003.pdf>

- Paradise, Ruth (1994). *Etnografía: ¿Técnicas o perspectivas epistemológicas?* En: Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros y Zardel Jacobo (Coordinadores). *La etnografía en educación*. Panorama, Prácticas y problemas. México: CISE, UNAM.

- Piaget, Jean (1964). *Seis Estudios de Psicología*. Capítulos 2, 3 y 4. Uruguay: Biblioteca Ariel

- Philip W. Jackson (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu editores.

- Pozo, J Ignacio (1996). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Artículo electrónico
- Pozo, J Ignacio, Nora Scheuer, Maria del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martin, Montserrat de la Cruz (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Editorial GRAO.
- Piña, Furlan y Sañudo Coords (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. COMIE. México.
- Pérez Gómez A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PEP 2004. *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP.
- PEP 1981. *Programa de Educación Preescolar 1981*. SEP.
- PEP 1992. *Programa de Educación Preescolar 1992*. SEP.
- PRONAE. (2001-2006). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. México.
- Rockwell, Elsie Coord. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwel y Ezpeleta (1983). *Ponencia: La escuela; relato de un proceso de construcción inconcluso*. Brasil: Centro de Investigación del IPN.
- Saldivar, E. (2006). *Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F.* En P. Yanes, V. Molina y O. González (Coords.), *El Triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*. México: Secretaría de Desarrollo Social-Gobierno del Distrito Federal.

- Sandin, M. P. *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y Propuestas para trabajar la Diversidad Étnica y Cultura.*
- Sánchez, Consuelo (2004). *La Diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los Pueblos Originarios y los Migrantes.* En: Yañez P., Molina V., González O., (coords.), Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad. México, Universidad de la Ciudad de México. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- SEP. (1935). *Plan General de Estudios y Principios Normativos de los Programas.* México.
- SEP, 2009. Pagina web [www. reformapreescolar.mx](http://www.reformapreescolar.mx) Página consultada en octubre del 2009.
- SEP, 2004. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. México, D.F.
- SEP, 2008. El Enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *La reforma a la educación preescolar.* Síntesis informativa
http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/documentos/difusion/triptico_final.pdf
- SEP/DEE Talleres Generales de Actualización, M. d. (2005). *El fortalecimiento de las prácticas en el aula y la planeación desde la educación inclusiva.* México: SEP/DEE.
- Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro.* México Colombia: Editorial Pax.

- Tubino, F. (2005) *El Interculturalismo mexicano y los Estados Nacionales*, en M. Rodríguez, (comp.), Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, Contra Corriente.
- UNESCO. (7-10 junio 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca España: UNESCO.
- UNESCO. (Mayo 2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Villoro, L. (2002) *Estado Plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós/UNAM. Biblioteca Iberoamericana de Ensayo