



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Historias de vida de niños y niñas con ingreso tardío al preescolar indígena y su
experiencia de educación diferenciada en Mitla, Oaxaca

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:
NOÉ GARCÍA SANTIAGO

TUTOR PRINCIPAL

DR. ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

COMITÉ TUTOR:

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
DR. ROBERTO ISIDRO PULIDO OCHOA
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO DE 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

Esta tesis se enfoca en la historia de vida de niños y niñas que ingresaron tarde al preescolar indígena en San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca. En el marco de la educación preescolar obligatoria en México, a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, que conforme al artículo 3o de la Constitución Política, los niños y niñas tienen que ingresar a preescolar a los 3 años. Se responde a, ¿en las historias de vida de niños y niñas indígenas qué experiencia tienen de ser alumnos con ingreso tardío a la educación preescolar obligatoria, en el CEPI Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2019-2020? ¿Qué relación hay en la experiencia de ser alumno con ingreso tardío con la diferencia en educación? ¿Qué se debe tomar en cuenta en la educación preescolar para recibir a los alumnos con escolarización tardía?

De la pedagogía se recupera la categoría infancia, con el propósito de explicar el rol de alumno en la sociedad. Asimismo, la categoría diferencia se usa como enfoque o perspectiva para interpretar la educación y el ser alumno en situación de escolarización. Es a partir de la diferencia que se sugieren acciones para la enseñanza con alumnos con ingreso tardío.

Es una investigación cualitativa que se basa en la etnografía como enfoque. A través de la historia de vida se recuperan las experiencias y vivencias personales de cinco alumnos con ingreso tardío. Las historias de vida reúnen información de entrevistas a niños, a madres y padres de familia y profesoras; evidencias de la revisión de cuadernos de los alumnos y dibujos.

Con la investigación se concluyó en hacer tres sugerencias para acoger a los niños y niñas que ingresan tarde a la escuela. Primera, los educadores y educadoras necesitan reflexionar sobre el significado de tarde; segunda, a partir de la categoría diferencia generar formas de relacionarse con los alumnos; y tercera, hacer justicia en cómo son tratados los alumnos, respecto a sus diferencias durante el proceso de escolarización formal.

Palabras clave: diferencia, escolarización obligatoria, infancia, ingreso tardío, niño en edad preescolar

AGRADECIMIENTOS

Culminar la tesis es un logro personal, pero también se lo atribuyo a un conjunto de circunstancias y de personas que colaboraron conmigo. Durante el proceso de cursar 2 años los estudios de maestría en pedagogía, influyeron personas e instituciones, a quienes a continuación les expreso mi agradecimiento.

A Bertha Aquino, compañera de generación en la maestría y querida amiga, le agradezco por creer en mí y por sus palabras que me estimularon nuevamente el interés por el estudio. Por animarme y motivarme a postularme para ingresar a la maestría. Esa invitación fue el inicio de este trabajo.

De igual manera, le agradezco a mis amigos que siempre me alientan en el trabajo académico: Eleomar Martínez Luis y Reberiano Martínez Marín.

Agradezco a la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y al Programa de Posgrado en Pedagogía, por la oportunidad de estudiar la Maestría en Pedagogía. Como estudiante, le agradezco a los profesores que contribuyeron en mi formación académica y profesional, al Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, Dr. Roberto Isidro Pulido Ochoa, Dr. Antonio Carrillo Avelar, al Dr. Enrique Francisco Antonio y a la Dra. María Elena Zaldívar Jiménez. De igual manera, les agradezco porque formaron parte del comité tutorial. Esta tesis se construyó con base en sus comentarios, sugerencias y observaciones que me hicieron en las reuniones y coloquios de avances de investigación del Programa de Maestría.

Mi más profundo agradecimiento al Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, porque de cuatro seminarios que cursé con usted, surgieron las ideas, reflexiones, discusiones, temas, categorías y autores que contienen esta tesis. En las sesiones aprendí sobre lectura crítica, comentario de textos, argumentación y metodología de la investigación. Le agradezco sus comentarios, sugerencias y recomendación pertinente de bibliografía sobre el tema de mi investigación.

Al Dr. Roberto Pulido y al Dr. Benjamín Maldonado les agradezco por compartir su experiencia sobre el arte de la investigación, el acto de escribir, estudiar y leer. Valoro el que hayan compartido conmigo su experiencia de años de trabajo y sus recomendaciones, que me hicieron más amena la redacción de la tesis.

Les agradezco a Lorenzo Juárez Ramos y Eduardo Méndez Hernández, regidor de educación y director de educación de San Pablo Villa de Mitla. En 2019 les comenté la idea del proyecto de la tesis y me ayudaron a obtener información preliminar. Gracias por su accesibilidad a las pláticas y las facilidades para que pudiera hacer la investigación en Mitla.

Le agradezco al Dr. Enrique Francisco Antonio, mi tutor de tesis, por sus asesorías y sus comentarios, que fueron determinantes para la elaboración de la tesis. Gracias por la lectura al documento en sus distintas versiones y avances, por las observaciones y sugerencias que hicieron me cuestionara sobre lo que estaba planteando.

Le agradezco al COMIE por aceptarme para cursar el Taller de análisis de datos en la investigación cualitativa, con el Dr. José Navarro Cendejas. Me fue muy útil el aprendizaje para la realización de mi investigación, en específico, en el *capítulo 6* de análisis.

Conté con el apoyo de la Dra. Leonor Reyes Pavón, con la impartición del curso de Normas APA 7a edición. Le agradezco porque de manera muy profesional explicó mis dudas sobre el tema. El aprendizaje me fue muy útil para darle el formato final a la tesis.

La investigación la realicé durante la pandemia de la COVID-19 en México, en que las bibliotecas cerraron sus puertas, sin embargo, se abrieron otros espacios que democratizaron el conocimiento, universidades dieron acceso libre en su página web a los cursos y seminarios de especialización en posgrado, y gracias a eso pude obtener parte de la bibliografía principal con la que hice la tesis. Al Colegio de México, le agradezco por el acceso a los cursos de la Maestría en Sociología: métodos cualitativos de investigación social y de análisis cualitativo. Al programa de Maestría en Sociología Política del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, le agradezco porque tuve acceso al programa de la materia Métodos cualitativos, Diseño de investigación I y Diseño de investigación II. En el mismo sentido de hacernos accesible el conocimiento a los estudiantes que buscamos cursos en el internet, le agradezco a los investigadores e investigadoras que permiten descargar los cursos que imparten. En especial me fue de gran ayuda el curso “Análisis e interpretación de datos y redacción del borrador de tesis”, impartido por la Dra. Rachel Sieder.

La investigación la realicé en el CEPI Gabriela Mistral. Le agradezco a la entonces directora profesora Luz María Aquino Martínez, por la autorización de tener acceso a los archivos de la escuela. De la misma manera, le expreso mi agradecimiento a la Asociación de

Padres de Familia del ciclo escolar 2019-2020, por aprobar mi estancia en la escuela, lo cual me permitió contactarme con las madres de familia que tenían hijos inscritos en el preescolar. En especial a Benita Martínez Alcántara, por las enriquecedoras pláticas y compartir conmigo su experiencia de vida como madre.

Le agradezco a las madres y padres de familia, niños, niñas y profesoras que colaboraron conmigo y aceptaron que las historias de su vida formen parte de esta tesis. Valoro eso, porque lo que uno vive es personal e íntimo que se comparte con amigos, amigas o familiares. Gracias por confiar en mí, por el tiempo, las llamadas, las pláticas en la noche o fines de semana. Por su disposición. A las mamás y familiares de los niños y las niñas, les agradezco que ante mi solicitud de reunirnos o agendar una llamada telefónica, siempre se mostraron accesibles: a Magali Ramírez Pérez, Adriana Sánchez Méndez, Mayra Guadalupe, Antonia Belén Hernández Hernández, Socorro Martínez Goopar y Eleazar Bailón Ruiz. A la joven Sofía Bailón Martínez mi agradecimiento, por su apoyo fue posible que la historia de vida de su hermana Milagros se incluyera en la tesis. También le agradezco a las profesoras y madres de familia que me pidieron ser mencionadas en el texto de manera anónima.

A los niños y niñas con quienes pase días, les expreso mi agradecimiento y cariño. A Rubén por sorprenderme con tus relatos, a Miguel por las veces en que nos reunimos en Mitla, a Fátima por aceptar hablar conmigo por teléfono y a Milagros por recibirme en tu casa y conversar conmigo.

Mi agradecimiento a las profesoras y profesores de preescolar, con quienes coincidí en los últimos siete años en escuelas de la zona escolar 188 de Tlacolula de Matamoros, Oaxaca. A Merced Hernández, Felicidad Rendon, José Manuel, Macrina Flores, María Felipa, Maricela Martínez, Marcelina López, Balbino Ramón, Juana García Manuel y Vicenta Hernández Rojas. En pláticas con ustedes fue donde escuché la preocupación e interés por los niños y niñas que entraban tarde a preescolar, es decir, que llegaban a la escuela de manera directa a segundo y tercer grado. El tema se volvió central en la tesis. Les agradezco por enseñarme el mundo de la educación preescolar, desconocido para mí por ser un profesor de educación primaria que llegó a ese nivel educativo. Les agradezco por sus pláticas, ideas, compartir su experiencia y por su amistad.

Le agradezco a mi tío, Dr. Juan Julián Caballero, mi ejemplo y mi guía al inicio de mi ingreso al magisterio. Gracias por sus palabras, “siempre lleva un libro a donde vayas y ponte a leer, estúdialo”. Y lo que no se me dijo fue escribe lo que piensas de lo que has leído, apenas lo intento hacer. Lo puse en práctica por años y me volví un amante de los libros y de la lectura. Le agradezco el acceso a su biblioteca personal donde pude elegir entre cientos de libros. Por usted hoy en día me apasiona la antropología social y es y seguirá siendo mi ejemplo de un profesor que se ocupa de reivindicar la educación indígena.

A mi formación previa contribuyeron los profesores de la UPN 201 Oaxaca, con quienes tuve mi primera experiencia de realizar una investigación de tesis, recibir consejos y lograr construir aprendizajes sobre la investigación cualitativa. Les agradezco a la Dra. Patricia Mena Ledesma, al Dr. Eliseo Ruiz Aragón y al Dr. Héctor Muñoz Cruz. Y en especial, a la Dra. Marcela Coronado Malagón por haber sido exigente conmigo y guiarme en la apasionante labor de hacer una tesis y cómo se investiga, forjar en mí habilidades académicas, la disciplina y la constancia en el trabajo académico.

A mi querida y amada madre, Gaudencia Candelaria Santiago Cruz, gracias por haberme dado la vida, educarme, apoyarme y por darme amor. De alguna manera estuviste dándome fortaleza a mi corazón. A mi padre, Abel Antonio García González le agradezco el apoyo que me brindó, la tesis generó que habláramos de mi infancia, algo que no se había atrevido a contarme, ni yo a preguntarle. Nuestras pláticas fueron significativas, porque llenó vacíos de información en mi memoria y curó heridas que traía cargando desde niño. A mi hermano Erik quien me acompañó los 2 años que duró la maestría, por escucharme hablar una y otra vez sobre mi tema de tesis; y muchas veces fue desahogarme para decirle las dificultades que tenía en el proceso.

Le agradezco a mi prima la Dra. Flor Julián Santiago, por el apoyo de recursos materiales para la tesis y por las pláticas sobre su experiencia de estudiar el posgrado en la UNAM. Gracias por escucharme de cómo iba en el proceso. De igual manera, le agradezco su apoyo a mi sobrina Frida Sofía Julián Díaz.

Por último, le agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme aceptado en su programa de Becas Nacionales y tener apoyo económico de manutención para cursar los 4 semestres de la maestría. Y porque de igual manera, gracias a la beca realicé la redacción de la tesis.

ÍNDICE

PALABRAS INICIALES: HISTORIA DE VIDA DE UN NIÑO DE PADRE ALCOHÓLICO.....	14
INTRODUCCIÓN	22
CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ Y CÓMO ESTUDIAR EL INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS? FUNDAMENTO TEÓRICO: INFANCIA, DIFERENCIA Y EDUCACIÓN ESCOLAR	29
1.1. Planteamiento del problema.....	30
1.1.1. Justificación.....	39
1.2. Fundamento teórico de la infancia	41
1.2.1. Infancia indígena y la educación escolar.....	54
1.2.2. La visión de la educación escolar para niños y niñas que inician la escolarización....	57
1.2.3. La formación de los profesores sobre el concepto de niñez.	63
1.2.4. Infancia y diferencia en educación: los niños y niñas son seres hechos de diferencias	73
1.2.5. La escolarización obligatoria en el siglo XXI define el momento de ingresar a la escuela y le otorga a los niños y niñas el estatus de sujetos a escolarizar	88
1.2.5.1. Los niños y niñas inician la escolarización en la sociedad: los supuestos teóricos de la teoría de la reproducción y teoría de la resistencia.	91
Resumen.....	96
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO: METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS	99
2.1. <i>El CEPI Gabriela Mistral y la población infantil.....</i>	99
2.1.1. La inscripción de niños y niñas en el CEPI Gabriela Mistral para el ciclo escolar 2019-2020.....	115
2.2. <i>Un estudio de caso del ingreso tardío a preescolar de niños y niñas.....</i>	123

2.3. Metodología para hacer historias de vida con niños y niñas preescolares.....	124
2.3.1. Entrevistas cara a cara, por teléfono, con dibujos y con marionetas.....	128
2.3.1.1. Entrevistas a familiares y las educadoras.....	133
2.3.2. Revisión de documentos de los alumnos: los cuadernos.....	135
Resumen.....	138
 CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR OBLIGATORIA EN EL MÉXICO DE FINES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI.....	
141	
3.1. Reformas constitucionales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar	144
3.1.1. La política de expansión de la cobertura educativa y más escolarización.....	145
3.1.2. En 2002 ocurre la regulación normativa del Estado: creación de la ley de ingreso a preescolar a los 3 años de edad.....	154
3.2. El acceso tardío a la educación preescolar	159
3.3. La política de formación de niños y niñas en los PEP de la SEP y materiales de la DGEI	166
Resumen.....	180
 CAPÍTULO 4. SAN PABLO VILLA DE MITLA Y LA EDUCACIÓN.....	
183	
4.1. Mitla un municipio zapoteca de Oaxaca.....	183
4.2. La educación de los niños y niñas en la familia y comunidad.....	193
4.3. La educación básica en Mitla	207
Resumen.....	220
 CAPÍTULO 5. HISTORIA DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS CON INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR	
222	
5.1. Historia de vida de Fátima.....	224
5.2. Historia de vida de Rubén.....	245

5.3. <i>Historia de vida de Miguel</i>	277
5.4. <i>Historia de vida de Milagros Monserrat</i>	295
5.5. <i>Historia de vida de Ángel Mateo</i>	334
Resumen	350
CAPÍTULO 6. EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA PARA LOS ALUMNOS CON INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR	352
6.1. <i>El aprendizaje y la enseñanza en casa</i>	352
6.2. <i>Ser alumno con ingreso tardío</i>	368
6.2.1. Agrupación de alumnos con ingreso tardío.	369
6.2.2. Lo nuevo para los alumnos que ingresaron tarde a preescolar.	372
6.3. <i>Enseñanza diferenciada</i>	381
6.3.1. Ajustar las actividades al punto de partida del alumno y con diferentes niveles de complejidad.	382
6.3.2. Los alumnos trabajan sobre temas que eligen.	386
6.3.3. El trabajo colectivo.....	387
6.3.4. Aprender y enseñar juntos: alumno-alumno.....	388
6.4. <i>Escolarización y tiempo para el trabajo escolar</i>	390
6.4.1. La experiencia de ser alumno para tener que nivelarse en conocimientos escolares.	390
Resumen	396
CONCLUSIONES	399
REFERENCIAS	410
ANEXOS	432
Anexo 1. Temas generales y contextuales de San Pablo Villa de Mitla.....	432
Anexo 2. Contenidos para el trabajo pedagógico en el CEPI Gabriela Mistral.....	436

Anexo 3. Documento de consentimiento para participar en la investigación	438
Anexo 4. Guión de entrevista semi-estructurada para alumnos con ingreso tardío al CEPI Gabriela Mistral en Mitla	440
Anexo 5. Guión de entrevista para padres y madres de familia.....	441
Anexo 6. Guión de entrevista para docentes	442

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Alumnos inscritos en los preescolares en Mitla, en el ciclo escolar 2018-2019.....	37
Tabla 2. Perspectivas de la infancia.....	44
Tabla 3. Censo general de población 1994 de las Colonias Progreso, Libertad y Guadalupe Victoria de San Pablo Villa de Mitla.....	101
Tabla 4. Alumnos inscritos en el C.E.P.I para el ciclo escolar 1994-1995.....	103
Tabla 5. Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 2° A, en el ciclo escolar 2019-2020.....	118
Tabla 6. Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 2° B, en el ciclo escolar 2019-2020.....	119
Tabla 7. Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 3° A, en el ciclo escolar 2019-2020.....	120
Tabla 8. Distribución de las escuelas por sección sindical en la cabecera municipal de San Pablo Villa de Mitla, en el ciclo escolar 2019-2020	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marionetas utilizadas en entrevistas con niños y niñas.....	130
Figura 2. Cuadernos de los alumnos utilizados en la investigación.....	136
Figura 3. Mapa de la ubicación geográfica de Mitla, Oaxaca.....	183
Figura 4. Mapa de ubicación del municipio de Mitla en Oaxaca y las localidades con las que colinda.....	184
Figura 5. Niños y niñas que participaron en la comparsa educativa en 2019, en Mitla.....	216
Figura 6. Disfraces representativos de la comparsa educativa en 2019, en Mitla.....	219
Figura 7. Fátima, Ashly Renata y Allison Regina.....	224

Figura 8. Casa de Fátima, lugar donde se ubica el grupo Folklórico DIDXSAJ.....	233
Figura 9. Trazos para el desarrollo motriz.....	239
Figura 10. Remarcar números.....	240
Figura 11. El conteo con maíz.....	242
Figura 12. Pegar cantidad de recortes.....	243
Figura 13. Trabajo de rellenar con papel	245
Figura 14. Rubén	246
Figura 15. Mi trompo.....	252
Figura 16. A Rubén les gustan las fiestas en Mitla: toca la tuba de carrizo.....	257
Figura 17. Ejercicio de garabateo.....	268
Figura 18. Remarcar líneas: trazos grandes en dirección izquierda a derecha y de derecha a izquierda	269
Figura 19. Ejercicios de remarcar líneas grandes y de tamaño pequeño	269
Figura 20. Trazar líneas de un punto a otro.....	270
Figura 21. Bolas grandes.....	270
Figura 22. Números que me puso la maestra.....	271
Figura 23. Letra P.....	272
Figura 24. Miguel.....	277
Figura 25. Mi casa.....	282
Figura 26. Dificultad para pegar recortes.....	286
Figura 27. Decorar un número grande.....	292
Figura 28. Trazos de maduración para la motricidad en preescolar	293
Figura 29. Remarcar y trazar líneas.....	294
Figura 30. Somos familia.....	295
Figura 31. Mi mamá se llama Socorro.....	296
Figura 32. Milagros.....	297
Figura 33. Padrinos de bautizo de Milagros.....	302
Figura 34. Pizza.....	318
Figura 35. El tema del pollo surgió de la asamblea escolar.....	324
Figura 36. Ubicación espacial: izquierda y a la derecha.....	325

Figura 37. Cuento La gallina hambrienta.....	325
Figura 38. Gallina hecha con semillas de girasol.....	326
Figura 39. Trabajo colectivo.....	329
Figura 40. Actividad: el laboratorio	330
Figura 41. La convivencia.....	331

ACRÓNIMOS

ANMEB. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

APF. Asociación de Padres de Familia.

CAM. Centro de Atención Múltiple.

CECYTE. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.

CENDI. Centro de Desarrollo Infantil.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CEPI. Centro de Educación Preescolar Indígena.

CGEIB. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

CIDN. Convención Internacional de los Derechos del Niño.

CNTE. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CURP. Clave Única de Registro de Población.

DEI. Dirección de Educación Indígena.

DGEI. Dirección General de Educación Indígena.

DGEPOO. Dirección General de la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca.

DIF. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

DIGEPO. Dirección General de Población de Oaxaca.

DOF. Diario Oficial de la Federación.

EXCALE. Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos.

IEEPO. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

IMSS. Instituto Mexicano del Seguro Social.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

PEP. Programa de Educación Preescolar.

PPM. Programa Pueblos Mágicos.

PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

PTEO. Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

RAE. Real Academia Española.

RIEB. Reforma Integral de la Educación Básica.

SECTUR. Secretaría de Turismo.

SECULTA. Secretaría de las Culturas y Artes.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

SITEM. Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México.

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

UBR. Unidad Básica de Rehabilitación.

UNAM. Universidad Autónoma de México.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

USAER. Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

PALABRAS INICIALES: HISTORIA DE VIDA DE UN NIÑO DE PADRE ALCOHÓLICO

Fui un estudiante que empezó con atraso. Mi escolaridad fue una escolaridad tardía. Y tú entonces podrías preguntar: “¡Entonces, tú perdiste mucho tiempo!” No, no lo perdí, pienso que tú no vives perdiendo el tiempo sin más ni más. Yo no me estaba escolarizando en la escuela, me estaba educando en el mundo. No hice la primaria durante aquel periodo en que no lo hice, pero aprendí muchas cosas fuera de la escuela. (Freire, 2005/2006, p. 285)

Mi nombre es Noé, en alusión al personaje bíblico del mito del diluvio. Soy originario del Parian, Barrio San Pedro, Tlaxiaco, Oaxaca, México. De ahí era mi papá, Abel Antonio; y mi mamá Gaudencia Candelaria, del Vergelito. Mis orígenes son de esos dos lugares. Mis papás se conocieron jóvenes y se hicieron novios en Tlaxiaco. Mi papá se fue a México en 1969 y mi mamá en 1974. Ambos se fueron a trabajar y allá continuaron con el noviazgo. Después de varios años tomaron la decisión de juntarse y, por esa razón, en 1980 regresaron a Tlaxiaco, a vivir al lugar donde nació mi papá.

Mis papás hicieron una casa cuando se regresaron al Parian. En México mi mamá trabajaba de empleada doméstica y cada mes guardaba dinero, que cuando se vinieron a Tlaxiaco tenía ahorrado \$10,000. Con ese dinero se compró una estufa, una cama, medio millar de tabique, unas láminas y se hizo un cuarto. Ahí vivió mi mamá con mi papá, y se embarazó. Igual en esa casa viví siendo un bebé y crecí.

En enero de 1981 nació mi hermano Erik y yo nací 1 año 2 meses después. Nací en el Hospital del Seguro Social de Tlaxiaco, un 13 de marzo de 1982. Fue un martes a las 2:00 a.m. El día que le empezaron los dolores fuertes a mi mamá, se fueron del Parian para Tlaxiaco. En esos tiempos no había taxis, ni gente que tuviera carros como ahora. Entonces mis papás se fueron caminando de noche. Era una hora de camino. Caminaron despacio y llegaron al hospital y luego atendieron a mi mamá. Nací en el Hospital del Seguro Social recién inaugurado, porque en enero o en febrero de 1980 empezó a funcionar. A mi mamá le dieron de alta del hospital al tercer día. Para regresarse al Parian pagaron una camioneta de las que hacen viajes.

Cuando yo era recién nacido, mi papá se iba supuestamente a trabajar de albañil, pero todos los días tomaba, porque tenía problemas de alcoholismo. Ya regresaba tarde y a veces nosotros ya estábamos durmiendo. Tuvo muy poco cuidado conmigo cuando yo era un bebé. Tomaba, era una persona muy agresiva y violenta, por lo mismo, mi mamá ya no quiso tener más hijos. Entonces, se puso el dispositivo como una forma para ya no embarazarse. Fui creciendo y como mi hermano Erik nada más me llevaba 1 año y 2 meses, mi madre sufrió mucho. Sufrió porque todavía no caminaba mi hermano y yo ya estaba.

Mi mamá es la que se dedicó a cuidarme de recién nacido. Cuando salía de casa para ir al otro lado del Río Yutatoto, conocido como Río Mixteco, a ver a mi abuelo Odilón, echaba a Erik en un tenate y a mí me llevaba en los brazos. Así anduvo hasta que empezó a caminar Erik y ya lo agarraba de la mano y a mí me abrazaba. Ella se quedaba en casa porque mi hermano tenía 1 año y 2 meses y yo llorando en brazos, imposible de que trabajara. Siempre estaba en casa esperando a que mi papá le llevara el gasto. Pero como tomaba mucho, con lo que le sobraba compraba cosas para que mi mamá hiciera de comer en la cocina. Por el alcoholismo de mi papá era una vida de mucha pobreza y de miseria. Trabajo había poco, pero si no se hubiera dedicado tanto tiempo a tomar, posiblemente hubiera sido otro tipo de vida y de alimentación para nosotros.

Entonces, el tiempo pasó y fui creciendo, para cuando yo tenía 2 años mi mamá empezó a vender quesos en Tlaxiaco. Para poder ir a vender hubo ocasiones en que nos dejó encargados con mi tía Asunción o con mi abuela Juana González Sánchez. Mi mamá se levantaba a las 5:00 a.m. y salía de casa cargando un tenate y un canasto, llenos de queso: se iba del Parian a Tlaxiaco. Cuando no había mucho queso, cortaba flor de calabaza y la vendía para que tuviera dinero y comprara algo para comer.

Cuando yo todavía tenía 2 años, mi papá tuvo buena racha en el trabajo y con apoyo de mi mamá logró juntar dinero, con el cual compraron una ternera cargada y un marrano. A esos animales los cuidaba mi mamá. La vaca ya casi iba a criar, el marrano estaba gordo y listo para los chicharrones. Cuando en una de las borracheras de locura de mi papá, estaba con nosotros en la casa, cuidándonos entre paréntesis, porque al mismo tiempo estaba tomando. Justo en ese día que no estaba mi mamá pasó un señor que compraba ganado y mi papá le vendió la vaca, el marrano y un tanque de gas. Mi papá en ese rato deshizo lo que tenían. Le interesó el dinero

para seguir destruyéndose con el alcohol. Le pagaron esas cosas y estaba con la bolsa llena de billetes: en ese tiempo eran \$70, 000. Yo estaba ahí con mi hermano nada más mirando, porque éramos muy chicos.

Mi mamá regresó de la casa de mi abuelo y vio que no estaban los animales, ni estaba el tanque. Se enojó muy feo. Y tenía razón, porque ella cuidaba las cosas y no estuvo bien el desastre que hizo mi papá.

De ahí, mi papá discutió con mi mamá y dijo yo me voy a llevar a mi hijo, me agarró a mí y me llevó: tenía 2 años y medio. Mi papá se fue para el Vergel donde vivía su hermana Virginia y le dijo que me cuidara 2 o 3 días, porque se quería ir a México. Su hermana no se hizo cargo de mí. Bien enojado me agarró y me llevó. Ese día yo llevaba una playera que me llegaba al ombligo y una trusa. Era el hijo de un teporocho, andaba sin huaraches, sin zapatos de hule, ni nada que cubriera mis pies. Y así, mi papá se fue derecho a la terminal de autobuses, compró un boleto a México y nos fuimos. Eso fue en el año 1985.

Llegamos a México y mi papá se fue a buscar a su patrón, con el que había trabajado siendo muchacho. El señor vivía en la Colonia Bondonjito, en la Delegación Gustavo A. Madero. Luego le dio trabajo de lavar botellas de vidrio sucias que se recogían del basurero: botellas de vino, tequila y frascos de mayonesa. Y allá estuvimos.

Mi papá llevaba el dinero de lo que vendió antes de venirse a México, seguía tomando y no se le complicaba la vida. Me llevaba a las cantinas y a las pulcatas, sin pensar que me podía perder o pasar algo en la calle con tanto carro que había. Siempre se dedicó a un mundo falso, a un mundo donde uno está mal.

En México mi papá me compró ropa, zapatos y una chamarra. Ya estaba presentable y empecé a engordar, pues me daba de comer puro Bimbo. Me compraba mi Gansito, un refresco chiquito barrigón que se llamaba Chaparra y jugos. Y así me tenía, mientras él estaba tomando en la cantina o en la pulcata, yo estaba con mi gansito, un juguete o mi chaparra. Para mí todo era felicidad, no buscaba a mi mamá, no preguntaba por ella. Tenía 2 años y medio, casi los 3. Ya empezaba a hablar, no al cien, pero ya.

En México pasamos el temblor del 85. Vivíamos por Nezahualcóyotl en un cuarto de una casa sencilla de material. En unos llanos donde empezaron a construir casas de tabique con láminas. Estábamos acostados y se empezó a mover el foco de la casa donde nos

quedábamos. Estábamos acostados boca arriba y en dirección del foco, y a mi papá le dije se está moviendo el foco. Pero no pasó nada, fue el movimiento nada más. El puro movimiento, porque no se cayó ni una casa, por lo menos ahí cerca de donde vivíamos.

Después del temblor seguimos 3 meses en México, cuando de pronto mi papá decidió llevarme de regreso a Tlaxiaco. Quería ser más libre para seguir su vida de desorden y como veía que necesitaba de más libertad y estar solo, me fue a dejar a Tlaxiaco con mi abuela Juana. Ella vivía cerca de la casa de mi mamá, a unos 70 metros. Mi papá estuvo como 1 hora con la abuela, y ahí me dejó y se regresó para México a trabajar. Le dijo a mi abuela que me cuidara. Ella respondió déjame, de todas maneras, su mamá ahí esta y va a venir a traerlo. Está bien le dijo mi papá y se fue a México; porque no había hecho bien las cosas y no pretendía buscar a mi mamá.

Mientras yo tenía los 3 años de edad, mi mamá se la pasaba trabajando en la venta de quesos en el Mercado de Tlaxiaco; luchándole para obtener dinero y comprar algo para que comiéramos. Ante la falta de dinero y ser pocas las ganancias de la venta de quesos, realizaba trueque por productos que vendían comerciantes en el mercado. El queso o requesón lo cambiaba por pan cemita, por fruta de la región como plátano de bolsa, pera, capulines, nísperos, tuna, ciruela, pitahaya, limas y zapote negro; también por tomate verde, chile y cebolla. Y a veces por ropa que pagaba con queso y requesón, y otra parte con dinero, pero en abonos.

Después de 3 meses en México, mi papá se acabó el dinero de lo que vendió. Ya sin dinero se regresó a Tlaxiaco. Ahora si buscó a mi mamá, hablaron, y otra vez se volvieron a juntar. Mi papá trabajaba de albañil, pero siguió tomando y la mayor parte de lo que ganaba se lo gastaba en su adicción.

En 1986, cuando tenía los 4 años ya había un preescolar en el Campo de Aviación, Tlaxiaco, el Preescolar Maria Montessori. Ahí mi hermano Erik fue a primero, segundo y tercero. Los niños iban 3 años. Se entraba a los 3 años a preescolar y a los 6 a la primaria. Yo no fui a preescolar; mi papá no me mandó ni al tercer grado, porque quería que siguiera con mi hermano en la escuela primaria.

A los 5 años de edad me inscribieron en una escuela primaria ubicada en la comunidad El Ojo de Agua, Tlaxiaco, para iniciar con el primer grado. Ahí había un Albergue escolar y

nos inscribieron a la escuela primaria. El Albergue era un lugar donde nos hospedábamos los alumnos, aparte estaba el comedor y los salones, como un tipo internado donde ahí mismo estudias, comes y duermes. Mis papás escogieron el Albergue porque ahí trabajaba de cocinera mi tía Austreberta y podía ver por nosotros. Además, en su decisión influyó el servicio y el apoyo que daba el Albergue: hospedaje y alimentación. Al quedarme en el Albergue, a mi mamá le permitió seguir trabajando y a mi entrar a la escuela. Al Albergue entraba lunes y salía viernes en la tarde, para regresar el fin de semana a casa.

Mi papá fue a hablar con el director de la escuela para que yo entrara directo a primero de primaria, igual que mi hermano. Y si permitió que estuviéramos en el mismo salón. En ese tiempo no eran tan estrictos de decir, si su hijo no tiene el tercer grado de preescolar no puede entrar.

En el momento que entré a primero de primaria vivimos por una temporada en el Vergelito, con mi abuelo Odilón. Mi papá nos llevó y nos acompañó pocas veces al Albergue, y de ahí nos mandaba a que nos fuéramos solos. El camino estaba lejos y feo, eran como 2 horas caminando. A veces no queríamos ir a la escuela y mi papá nos mandaba a la fuerza. Nos decía órale tienen que ir. Nos íbamos los dos monitos hasta el Ojo de Agua, porque no había más niños para hacer un grupo de seis u ocho.

Al entrar a la escuela me compraron útiles escolares: un morral con dos asas para sujetarlo, cuadernos de 25 hojas Scribe de raya, doble raya y de cuadro, un lápiz pequeño, sacapuntas, goma, tijera, Resistol, juego geométrico y un lápiz gigante que le pedí a mi mamá, lo había visto en los puestos del mercado el día (sábado) de plaza. Ese lápiz lo pedí insistentemente y lloré por días. Hasta que un día mi mamá llegó a casa y me dio la sorpresa, me dijo te compré el lápiz que tanto te gusta y quieres. Me lo entregó y al tenerlo en mis manos me sentí feliz. Yo no sabía escribir, pero sí que el lápiz tenía en su punta algo parecido al carbón que quedaba de la leña quemada que había visto en el fogón de la cocina, y luego descubrí que dejaba marcas al presionarlo en algo y me gustaba ver esa huella en las cosas. Me divertía haciendo rayas por todos lados, lo hacía en cartón, madera, hojas de mis cuadernos, las sillas y la mesa. Fue divertido usar mi lápiz en casa: me la pasaba marcando cosas. Como tenía un cordón rojo, pude colgármelo en el cuello, y así lo cargaba todo el día porque me gustaba

mucho; tanto que me lo llevé a la escuela, junto con los demás materiales que me habían comprado.

No recuerdo las actividades escolares que hice en primer grado de primaria, solo que los viernes caminaba del Albergue al Vergelito. En compañía de mi hermano caminaba entre los montes y en las veredas; a paso veloz, corriendo, jugando, o deteniéndonos a observar algo que nos llamaba la atención. Por ejemplo, cuando llovía nos encantaba recoger hongos comestibles, lo cual ayudaba a disfrutar el trayecto a casa. Eso sí, hubo ocasiones en que llegamos mojados, cansados, o llevando algo, como los hongos que la tierra producía durante la temporada de lluvias del año y nos los daba sin pedirnos nada a cambio, solo teníamos que tomarlos.

Entonces, cursé primer grado de primaria, pero lo reprobé. Según el testimonio de mi papá, en ese grado yo hacía rayas en el cuaderno, algunos dibujos y pintaba. Llegué a empezar a hacer las letras del abecedario y las vocales. Mi mamá me contó que reprobé porque se me dificultó hacer las actividades en clase y no aprendí a leer y escribir, lo que se esperaba al finalizar ese grado. Aparte fui indisciplinado y contestón, a la maestra le llegué a decir a mí nadie me manda. Me subía a las mesas y sillas, gritaba mucho y no me quedaba en clase, la mayor parte del tiempo andaba afuera del salón. Todo eso era parte de buena o mala conducta, valorado para aprobar o reprobar.

Fui un niño que entró a la primaria sin haber cursado tercero de preescolar e ingresé a primer grado de primaria. Eso me hizo recuperar la cita de Freire (2005/2006), de que al no ir a la escuela uno se está educando en el mundo, entonces me pregunté, ¿cómo vive y se educa en el mundo un niño de padre alcohólico, que vive en la pobreza y en la miseria?

De la educación escolar no recuerdo cómo fueron los días en clase, ni del nombre de mi primera maestra. No sé si sufrí o no. Tampoco puedo decir si la maestra tomó en cuenta que yo no estudié preescolar, solo que estuve junto con mi hermano, algo que quiso mi papá.

Durante mi primera infancia¹ crecí al lado de un padre alcohólico, que su mundo fueron las cantinas, las pulcatas y la irresponsabilidad. Hijo de una madre que se dedicó a trabajar y no

¹ La primera infancia es una etapa que comprende los 6 primeros años de vida (Plascencia González y Núñez Patiño, 2019).

era para exigirle que estuviera todo el tiempo conmigo. Fui a primero de primaria en lugar de tercero de preescolar. Mi madre falleció hace 9 años y se llevó consigo lo que ahora quisiera preguntarle. No tengo fotos de cuando empecé a ir a la escuela, ni cuadernos viejos, o las boletas de calificaciones, ni algo que me ayude a entender cómo fue ser alumno de primaria cuando yo tenía 5 años y debería de estar asistiendo a una escuela de preescolar.

Hoy en día sé que con lo vivido en mi primera infancia me estaba educando en el mundo. El mundo de mis padres fue el mío. Me educaba en las actividades en que participaba, ya sea con mis padres y familiares, como mis abuelos y tíos. Me llamo Noé, soy de origen mixteco; reconozco que Tlaxiaco es el lugar donde nací y crecí. Nací en un hogar donde hubo alcoholismo, violencia y pobreza. Con mis padres aprendí a hablar solo español, porque era la lengua que ellos hablaban, la misma que aprendieron de mis abuelos.

En el Vergelito vi a mi abuelo y tíos trabajar sus parcelas de tierra ejidal. Mi abuelo fue un ejidatario que sembraba maíz, alfalfa y trigo, y tenía ganado como vacas, toros, caballos, burros, borregos y chivos. Desde niño vi y acompañé a cuidar el ganado. Iba a la milpa a cortar los tallos tiernos y me los comía como si fueran caña y a recoger las plantas como la flor de calabaza, las guías y los quelites. Aprendí que dentro de la flor de calabaza hay insectos parecidos a las abejas con y sin aguijón, y que en parte de su cuerpo tenían miel, la cual me comía.

Al estar en la comunidad conocí el beneficio de algunos animales. Sacaba de la tierra a las hormigas que tienen bolsas de miel, para comérmela. A los mayates verdes les ponía un hilo y jugaba con ellos. Iba a pescar y nadar en los tanques de agua de la comunidad y en el río.

Comí frutas de los árboles que había en la comunidad y en la casa de mi abuelo. Trepaba árboles y bajaba frutas como los capulines, nísperos y zapote negro y blanco. Aprendí a beber el néctar dulce de algunos árboles, como el del níspero. Aprendí a cortar nopales. Vi sacar el pulque de los magueyes. De los chayotales me encantaba recoger los chayotes pelones, porque los que tenían espinas siempre me picaban las manos. Me gustaba ir a caminar al cerro a buscar las frutas rojas de las plantas cactus y comérmelas; eran unas plantas redondas como del tamaño de una pelota de beisbol y tenían muchas espinas. Al caminar en el monte me cuidaba de las hierbas que me decían no debía tocar, como la mala mujer, que si uno pasaba cerca tenía que escupir, porque la creencia era hacerlo para evitar que nos salieran granos en la

piel. Otra planta de la que me cuidaba tenía un polvo que le llamábamos pica pica que, si te caía en la ropa o la piel, empezaba a dar comezón y picaba, y uno tenía que revolverse en la tierra.

Con mi hermano Erik creábamos nuestros juguetes. Hacíamos yoyos con corcholatas del refresco PEPSI o REY, juntábamos bellotas de los encinos porque esas eran nuestras canicas y los trompos los hacíamos con madera de alguna rama pequeña de un árbol, con nuestras manos agarrábamos el machete y le dábamos forma y le poníamos un clavo en la punta. Los papalotes los hacíamos de forma cuadrada o rectangular, para eso recogíamos bolsas de plástico de la basura y palos secos de las plantas.

En mi comunidad había fiestas a las que iba. En la fiesta patronal andaba libre sin el cuidado de mis padres. Una vez recogí los cohetes que no explotaban y luego los quemaba, pero uno me explotó en la mano y me quedó una cicatriz. En diciembre participaba en las posadas y velaciones que se hacían en casa de los vecinos; ahí aprendí la palabra de Dios y a rezar. Todo eso es lo que aprendí del mundo, que para mí fue mi familia y aquello con lo que tuve contacto en la comunidad.

INTRODUCCIÓN

En la época actual, la escolarización obligatoria en México es una actividad para los niños y niñas indígenas, la Constitución Política señala que a los 3 años tienen que asistir a la educación preescolar del sistema educativo nacional². Por escolarización nos referiremos a "la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento y la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales" (Viñao Frago, 2008, p. 83). Para Narodowski (1999) la escolarización consiste en "el proceso de infantilización de una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como alumnos" (p. 42).

En México el gobierno federal financia el preescolar general, preescolar indígena, el modelo de preescolar que ofrece el CONAFE que es preescolar indígena, comunitario y migrante, y los CENDI³ que dan el servicio pedagógico a grupos de preescolares como parte de la educación inicial para niños y niñas. Y la DGEI es la instancia encargada de los CEPI a nivel nacional. Las escuelas del nivel de educación preescolar tienen en común la obligatoriedad. Al respecto, Varela y Alvarez-Uría (1991) exponen que con la obligatoriedad surgió un tipo de infancia, los niños que no cumplen con la obligatoriedad escolar (p. 213).

La tesis que aquí se presenta estudia las historias de vida de niños y niñas que no cumplen con la obligatoriedad escolar, ingresaron tarde a preescolar y no asistieron a primero o segundo grado, en el CEPI Gabriela Mistral, en el pueblo zapoteca de Mitla, Oaxaca. En busca de comprender su experiencia de ser alumnos por primera vez, se analiza el ingreso tardío

² Pineau (2007, p. 33) define a un sistema educativo como una red conformada por escuelas e instituciones; la organización es de manera jerárquica, de forma vertical y horizontal, y por niveles educativos. El sistema se encarga de implementar decretos, normas, reglamentos y circulares para todas las escuelas. VIÑAO (2006) da otra explicación específica de la concepción de sistema educativo nacional, surgido en el siglo XVIII y XIX en Europa, América y países de Asia y África. El sistema educativo nacional "implica la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionados entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y distribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos" (pp. 16-17).

³ "Los Centros de Desarrollo Infantil- ofrecen servicios asistenciales y educativos a niños y niñas que van de los 45 días de nacidos a los 5 años 11 meses, quienes son hijos de padres y madres trabajadoras" (SEP, 2013a).

entendido como el acceso a la educación preescolar. Depende de cómo sucede el ingreso, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012) lo define como ingreso tardío puro e ingreso tardío acarreado de la educación inicial. El ingreso tardío puro ocurre cuando “los niños que acceden a la educación primaria, con edad mayor a la normativa, y ese acceso al sistema educativo es por primera vez” (UNICEF, 2012, p. 42). Ingreso tardío significa que “los niños que acceden a la educación primaria con edad mayor a la normativa, pero ello no representa su primer acceso sino que ya han cursado la educación inicial” (UNICEF, 2012, p. 42).

Para este trabajo, el ingreso a la educación preescolar se concibe como aquel que ocurre por primera vez y marca el inicio de la escolarización formal. Aunque al hablar de ingreso hay que diferenciar el permanente, temporal y tardío. El ingreso permanente significa hacerlo a primer grado de preescolar a los 3 años de edad y continuar sin interrupción hasta terminar el tercer grado. Es temporal cuando un alumno ingresa por primera vez a la escuela y varía el tiempo en que permanece, puede hacerlo por meses o un ciclo escolar completo y luego dejar de asistir. Los casos de esos alumnos que vuelven a la escuela en algún momento para culminar el preescolar, se les identifica como alumnos de reingreso. El reingreso suele darse en un grado posterior del que solo se frecuentó. Por ejemplo, el primer ingreso fue a primer grado por unos meses, y posteriormente se reingresó a tercer grado.

En cambio, el ingreso tardío se refiere al ingreso por primera vez a preescolar de niños y niñas, sin antes cursar primero o segundo grado. Es tardío porque no ingresan a la escuela a la edad normativa que establece el sistema educativo de México, a los 3 años. Sin embargo, a pesar de ingresar tarde cursan el grado escolar según la edad estipulada: si tienen 4 años quedan inscritos en segundo grado y si por primera vez ingresan a los 5 años, se cursa tercer grado. En ambos casos, por ser de ingreso tardío estuvieron fuera de la escuela. El ingreso tardío se refiere a la usencia de algo que no sucedió, no se recibió, o no se dio y debió ocurrir. Durante uno o dos ciclos escolares no se recibe educación escolarizada que una escuela puede dar.

A partir de la definición de ingreso tardío, la tesis se ocupa de un estudio de caso, una unidad de México, niños y niñas indígenas del municipio de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca (Gerring, 2004, p. 344). Se eligió hacer la investigación en el CEPI Gabriel Mistral, donde

asistieron niños y niñas indígenas que presentaron el ingreso tardío a la educación preescolar obligatoria en el ciclo escolar 2019-2020. El concepto indígena usado para denominar a parte de la población de México ha sido criticado, porque históricamente otorga la condición de colonizado. Es considerado un concepto colonial, es polisémico, hay discusiones que retoman criterios lingüísticos (hablar lengua indígena) y criterios psicológicos (sentimiento de pertenencia a una comunidad indígena) (Zolla y Zolla Márquez, 2004, pp. 13,16). Para efectos de este trabajo, indígena se usa para referirse a niños, niñas, hombres y mujeres hablantes de una lengua indígena, y que son nativos de un municipio o comunidad indígena. Sin embargo, reconocemos la denominación que se sale de lo colonial, nos referimos a llamarlos pueblos originarios. Por lo tanto, al hablar de lo indígena nos lleva a lo originario. Martínez Luna (2010) explica que "lo originario no lo identificamos como puro o único, sino de origen" (p. 25). Así que el origen nos ayuda a nombrar y explicar la existencia de los diversos pueblos que hay en México. Lo originario abarca, además del origen de las comunidades, el pensamiento y las prácticas (Martínez Luna, 2010).

El trabajo teórico se enfocó en las categorías de infancia, escolarización y diferencia, la base para responder la pregunta de investigación central de esta tesis, ¿en las historias de vida de niños y niñas indígenas, qué experiencia tienen de ser alumnos con ingreso tardío a la educación preescolar obligatoria, en el CEPI Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2019-2020? La infancia se define como las ideas de lo que es ser un niño y una niña que tienen los adultos de una sociedad en una época determinada. Infancia se refiere a la representación e ideas sobre la población infantil que comparten las personas de una comunidad. Esas ideas constituyen una filosofía de los adultos sobre cómo se educa a los niños y a las niñas.

En la perspectiva de este trabajo, niño y niña es una construcción social, una concepción contextual, histórica y se basa en un discurso cuyo significado depende de las disciplinas que se ocupan de su estudio, que en el caso de la educación son las pedagogías. Es contextual e histórica, porque tiene la característica de ser usada de manera colectiva en un determinado territorio. Desde una perspectiva pedagógica, Narodowski (1999) plantea que estudiar la infancia significa ocuparse de un mismo ser: los discursos de ser niño y niña y de ser alumno. La infancia en la escuela se refiere a las ideas o discurso del alumno. Nosotros estudiamos el ser alumno, como sujetos a escolarizar en México en los discursos de las

políticas de infancia en educación (Casas, 1998; Narodowski, 2007). Con los aportes de la pedagogía planteamos que existe una concepción, significado y discurso de alumno a escolarizar en el nivel de educación preescolar en México, y por otro lado hay una concepción contextual e histórica de niño y niña que comparten las personas del pueblo de Mitla.

La categoría infancia se eligió para plantear que cualquier Estado nación con un sistema educativo, a través de la educación escolar interviene en los significados de lo que es ser niño y niña. Por lo tanto, la infancia como construcción histórica nos dice que los niños y las niñas como sector de la población de un país, a una edad determinada tienen que asistir a la escuela para recibir educación escolar obligatoria, una actividad en común durante un periodo de su vida por la que tienen que pasar. Sin embargo, la contrariedad de la educación obligatoria es que genera exclusión y desigualdad para muchos niños y niñas con ausencia de experiencia de entrar a la escuela.

Se busca comprender la experiencia de ser alumnos con ingreso tardío a la escuela. Experiencia significa “eso que me pasa” (Larrosa, 2009, pp. 17-18). La experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido y se padece. El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad (Larrosa, 2009, p. 17). Otra definición de experiencia nos dice que es un proceso de significación, se refiere a algo personal, el modo de percibirse uno mismo con relación a un acontecimiento, son los sentimientos, la concepción personal, la voz propia del individuo, sea hombre, mujer, niño y niña; la experiencia como narrativas personales, biografías individuales; la experiencia ligada a lo político y al poder (Brah, 2004, pp. 120,123). Esta definición nos permite plantear que estudiar la experiencia de ser alumnos con ingreso tardío nos va a revelar por lo que pasan, hablar de su situación y condiciones de escolarización formal.

Con esta tesis nos propusimos indagar el ingreso tardío y la educación en la diferencia para los niños y niñas que llegan tarde a la escuela, utilizando una metodología cualitativa. El propósito fue producir las propias palabras de los participantes en la investigación que se relacionan con el ingreso tardío, los niños y niñas, padres de familia y profesoras. Para eso, el diseño metodológico consistió en realizar entrevistas cualitativas. Que los niños se expresaran mediante el dibujo y a través de las actividades que hicieron en cuadernos durante su proceso de escolarización (Taylor y Bogdan, 1984/1987, pp. 19,22).

En esta tesis se construyeron cinco historias de vida de niños y niñas: Fátima, Rubén, Miguel, Milagros Monserrat y Ángel Mateo. El conocimiento de la experiencia de ser alumno con escolarización tardía se presenta en historias de vida. Una historia de vida “contiene una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista” (Taylor y Bogdan, 1984/1987, p. 174). Es un documento coherente que reúne los relatos de los participantes. Las historias de vida tratan sobre hechos y acontecimientos que le toca vivir a un niño y niña, en un ámbito como la escuela.

La estructura de la tesis se organiza en 6 capítulos. El *capítulo 1* se denomina *¿Por qué y cómo estudiar el ingreso tardío a preescolar de niños y niñas indígenas? Fundamento teórico: Infancia, diferencia y educación escolar*. Primero, con un planteamiento del problema se exponen las razones, motivos y justificación de estudiar el ingreso tardío. Segundo, se define la categoría infancia y la escolarización que se usan para explicar que a los niños y niñas a determinada edad tengan que ingresar a la escuela, ser alumnos e iniciar con la escolarización formal. Se responde a, ¿qué pasa con los niños indígenas cuando en un momento de su vida ingresan a la escuela, contexto donde se da la educación escolar? ¿Cómo a través de la educación retomar la concepción de niñez y las formas de aprendizaje de las comunidades indígenas? Respuestas centrales para una pedagogía que recupera la noción de niñez. Asimismo, se conceptualiza la categoría infancia contextual como un eje para construir una visión de educación para los niños y niñas que pasan por la escolarización obligatoria en preescolar, que es cuando ingresan a menor edad al sistema educativo. A las escuelas de educación pública asentadas en las comunidades indígenas se les considera son de fuera, ajenas y representan la educación planeada por el Estado. La función de la escuela y la escolarización se discute con elementos teóricos y empíricos para otra visión de educación, donde la noción de niñez y educación en la diferencia son centrales.

En el *capítulo 2 diseño metodológico*, se expone la metodología para la investigación con niños y niñas indígenas. En un primer apartado se describe el CEPI Gabriela Mistral, la escuela donde estudiaron los niños y niñas que participaron en la investigación. Se explica la metodología cualitativa empleada en la investigación, un estudio de caso de cinco niños y niñas con ingreso tardío a preescolar. Asimismo, los diseños de guiones de entrevista que se usaron

con alumnos, padres de familia y profesoras, durante el trabajo de campo que se realizó de marzo de 2020 a noviembre de 2021. En ese periodo se realizaron 32 entrevistas, la base de datos de la información que se muestra en esta tesis. La técnica que se empleó para presentar la información fueron historias de vida, las cuales se enfocaron a momentos de la vida de los niños y las niñas, como recuperar la educación que recibieron en la familia y comunidad, y la experiencia de ser alumnos con ingreso tardío a preescolar.

En el *capítulo 3, la educación preescolar obligatoria en el México de fines del siglo XX y principios del XXI*, se presenta el marco histórico y contextual de la educación preescolar obligatoria, con el propósito de explicar el ingreso a preescolar en la política educativa del estado mexicano. Dos componentes de la política educativa son los que produjeron la aprobación de la ley de ingreso a la educación preescolar a los 3 años de edad para los niños y las niñas: las reformas a la Constitución Política de México y las reformas a los planes y programas de estudio 1990-2016. En ese periodo se hicieron cambios en la Constitución Política que incidieron para que en el ciclo escolar 2019-2020, todos los niños y las niñas deban de asistir a preescolar, que como sujetos de derecho tienen a la educación.

Los programas de preescolar de la SEP contienen una explicación del sentido del ingreso a la educación preescolar y para las educadoras proporciona orientaciones para el trabajo en el aula con los niños y niñas de 3 años, no así de los que ingresan tarde. La diferencia en educación preescolar es una categoría que se enuncia en los programas, pero es poco desarrollada. Es una categoría que sugerimos debe aprovecharse para la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, con alumnos que ingresan tarde a preescolar.

El *capítulo 4* se denomina *San Pablo Villa de Mitla y la educación*, se describen las concepciones de crianza en la familia durante los primeros 3 años de vida de los niños y las niñas en Mitla, y se explican aspectos en que son educados en el ámbito familiar, antes de que ingresen a preescolar. También se describe la educación básica en Mitla, al mostrar cómo funcionan las escuelas y las actividades en que participan los alumnos de preescolar, de las cuales nos centramos en la comparsa educativa.

En el *capítulo 5 Historia de vida de niños y niñas indígenas con ingreso tardío a preescolar*, se presenta cómo fue la experiencia de ser alumno con ingreso tardío de cinco alumnos. La historia de vida concentra la información de carácter descriptivo y narrativo que

se obtuvo con el trabajo de campo. Se muestra la historia de vida de Fátima, Rubén, Miguel, Milagros Monserrat y Ángel Mateo.

En el *capítulo 6 experiencia de educación diferenciada para los alumnos con ingreso tardío a preescolar*, se presentan los resultados del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo. En las historias de vida se identificó que hay diferencias entre los alumnos, en la concepción de padres de familia y las profesoras. Para los alumnos iniciar con la escolarización significó tener una enseñanza diferenciada y aprender lo nuevo. Con base en esos hallazgos se sugiere que la educación para los niños y niñas que ingresan tarde, sea teniendo como categoría pedagógica la diferencia. Los principios pedagógicos de la educación en la diferencia son adecuados para recibir, acoger y atender a los alumnos recién llegados a la escuela.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se hace una discusión sobre ¿cómo debe ser la escolarización de los niños y las niñas que ingresan tarde a preescolar? No se trata de promover que los alumnos ingresen a los 3 años, más bien reflexionar sobre el tipo de escolarización que se les puede dar, de cómo los educadores y educadoras pueden acoger a los alumnos. En ese sentido, las experiencias de los alumnos con ingreso tardío a preescolar, permitió reconocer a la diferencia como una categoría que puede ayudar a generar actividades, acciones, relaciones y trato con justicia a los alumnos durante la escolarización formal.

CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ Y CÓMO ESTUDIAR EL INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS? FUNDAMENTO TEÓRICO: INFANCIA, DIFERENCIA Y EDUCACIÓN ESCOLAR

En este capítulo se plantea el problema de investigación: estudiar qué significa ser alumno con ingreso tardío a la educación preescolar indígena. Muestro que, en más de quince años de experiencia docente encuentro casos de niños y niñas que no asisten a preescolar. Presenté la revisión de la literatura para apoyar que hay ausencia de escolarización obligatoria en niños y niñas que ingresan tarde a preescolar. Asimismo, identifiqué que falta responder sobre la experiencia que tienen los niños y niñas al ingresar al preescolar y documentar cómo llegan cuando inician la escolarización.

El cómo estudiar el ingreso tardío se refiere a la elaboración del fundamento teórico. Se exponen las categorías que sustentan la investigación, infancia, diferencia y escolarización para los niños y las niñas de comunidades indígenas, con aportes de la pedagogía, la sociología y la antropología de la educación. Infancia como categoría se refiere a lo que significa ser niño y niña. Se retoma como categoría histórica y no universal, porque es construida por las personas desde los territorios indígenas y comparten los mismos significados (Alzate Piedrahita, 2003, p. 117; Bustelo Graffigna, 2012; Casas, 1998, p. 16). Esa definición abre la posibilidad de recuperar concepciones de infancia de cualquier contexto o territorio, como la comunidad de Mitla, lugar donde se realizó la investigación.

Con el propósito de explicar la escolarización a cargo del gobierno de México, donde los niños y las niñas tienen la condición de alumnos y la escolarización obligatoria de preescolar es una actividad, que al no cumplirse como tal hay ingreso tardío, en un apartado específico se incluye la teoría de la reproducción y teoría de la resistencia, con base en los aportes de Louis Althusser (1970/2003), Henry Giroux (1983/2004), Pierre Bourdieu (1990) y Morrow y Torres (2002). Se optó por esas teorías porque aportan ideas para hacer análisis de la educación obligatoria en la época actual y ayudan a generar otras visiones de educación indígena, con el trabajo de conceptos que se pueden aplicar en la práctica educativa, como lo son infancia y diferencia.

Con la teoría de la resistencia se expone la relación entre la categoría infancia, diferencia y la educación escolar, que se sugiere los docentes de educación indígena de preescolar deben reflexionar. Se responde a interrogantes que son parte de los saberes necesarios para la práctica educativa (Freire, 1996/1997): ¿qué significa ser un niño o niña en una comunidad indígena? ¿Cuál es la función de la escuela que recibe al niño y la niña indígena? ¿Qué principios deben poseer los educadores y educadoras para una práctica educativa contrahegemónica? ¿Cuál es la concepción de aprendizaje que ayuda a lograr el propósito de la visión de educación indígena, con base en la categoría infancia y diferencia? ¿Qué hacer para implementar esa noción de educación, si los alumnos asisten a una escuela pública de un sistema educativo del Estado y se rige por un programa de estudio? ¿Cómo llegan los niños y las niñas a la escuela cuando inician la escolarización obligatoria? ¿Quiénes son los niños y niñas con diferencias? ¿Cómo habrá de ser la enseñanza y el aprendizaje para niños indígenas que ingresan tarde a la escuela, sin que sean considerados diferentes por su diversidad de ritmos de desarrollo, o diferencias de capacidades y de aprendizaje? Finalmente, ¿qué puede hacer la escuela y los docentes con los alumnos con diferencias que ingresan a preescolar, los tolera, los respeta, los excluye, o todo a la vez?

En este capítulo se encuentran las respuestas a las preguntas específicas planteadas sobre infancia, diferencia y educación escolar. Para eso se desarrollan varios temas, las perspectivas de la infancia, la situación de los niños y niñas como sujetos a escolarizar, la escolarización de los niños vista desde la teoría de la reproducción y teoría de la resistencia, la visión de la educación escolar para los niños indígenas, la formación de los docentes sobre el concepto de niñez, y la diferencia en educación para comprender que los niños y niñas son seres hechos de diferencias.

1.1. Planteamiento del problema

El interés por el ingreso tardío a preescolar surgió de mi experiencia laboral de profesor, cuando conocí casos de niños y niñas que no asisten a la escuela. En el año 2002 me inicié como profesor de primaria indígena y entre los años 2014 y 2019 en la zona escolar 188 de Tlacolula, Oaxaca, me asignaron laborar en preescolares indígenas. Me cambiaron a preescolar para hacer mérito en comunidades indígenas alejadas de la zona escolar, porque no

había espacios de docente en primaria y por necesidad de incremento de personal en preescolar. Durante los ciclos escolares que estuve laborando en preescolar, un tema del que me hablaron mis compañeras profesoras fue de los niños y las niñas de 3 y 4 años que no los inscriben a preescolar. Me comentaron que atender a esos niños es complicado, porque llegan y no saben hacer actividades. Y que les cuesta mucho, es decir que, se les hace difícil cursar el preescolar.

En las escuelas donde trabajé surgió otra razón para notar la existencia del ingreso tardío, la aplicación de estrategias para promover la inscripción de niños y niñas en edad escolar que no los llevan a inscribir a primero o segundo grado. Recuerdo la elaboración de carteles que se pegaron en la clínica de salud, en la tienda comunitaria DICONSA, en casas de las principales calles y en el palacio municipal. Eso se complementó con visitas al regidor de educación de la comunidad por parte de la directora de la escuela y comité de padres de familia, para solicitarle intervenir para hacer que las mamás inscriban a sus hijos a la escuela.

Hubo comunidades donde los docentes sabíamos que los padres de familia no iban a inscribir a preescolar a los niños y niñas, porque así era año con año, por ejemplo, en San Lorenzo Albarradas, Tlacolula, Oaxaca, y en ese caso, al inicio del ciclo escolar la estrategia fue la visita domiciliaria por una semana. Las maestras y maestros con integrantes del comité de la escuela, íbamos de casa en casa a buscar alumnos e invitar a las inscripciones y a explicarles a los papás la importancia del preescolar. Así vi jugar a los niños y niñas en los patios de las casas, o cuando llegábamos la mamá nos presentaba y les dirigíamos unas palabras para invitarlos a que fueran a la escuela. Y por lo general para inscribir a los niños y las niñas en edad escolar, tomábamos sus datos o pedíamos prestada copia del acta de nacimiento y la CURP. Hubo madres que si nos prestaban los documentos y nos decían claro que no los iban a mandar a clases; otras nos explicaban que en ese momento no podían decidir porque lo necesitaban platicar con su esposo; y en algunos casos la respuesta era afirmativa y se comprometían a pasar a inscribir a la escuela, llevando los documentos que les solicitábamos.

En San Lorenzo Albarradas laboré cinco ciclos escolares y seguí encontrando casos de niños y niñas que no habían asistido a preescolar, recuerdo el caso de Guadalupe de 5 años de edad, con múltiples discapacidades (sordera y motriz/física). Durante la visita domiciliaria su

mamá nos dijo, es que mi niña no puede caminar bien, tiene dificultades para hablar bien y no oye, ¿cómo la voy a mandar a la escuela? Aunque no nos correspondía atender a una niña con esas características, porque para eso están las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), y al no haber cerca de la comunidad, nosotros animábamos a la mamá para que la inscribiera en el CEPI, diciéndole que la interacción con otros niños le iba ayudar a desarrollar el lenguaje, y de igual manera las actividades le ayudarían a trabajar el movimiento corporal.

A final de cuentas, con las visitas domiciliarias convencíamos a algunas mamás porque luego llegaban a la inscripción, y otras no se presentaban y sus hijos se quedaban sin ir a la escuela en el ciclo escolar, los llevaban, pero después de uno o dos ciclos escolares.

Por esa experiencia de profesor en preescolar, entendí que la escolarización tardía la encontramos en la vida de las niñas y los niños, de los hombres y las mujeres adultos. Hay escolarización tardía en quienes no tienen oportunidad de ingresar normalmente a la escuela, en los tiempos oficiales según la SEP de México.

Por otro lado, al seguir estudiando el ingreso tardío con la revisión de literatura de estudios sobre la educación preescolar obligatoria en México y América Latina, se encontró que hay niños y niñas que solo frecuentan la escuela y otros ingresan tarde. Por ejemplo, en Brasil existe una ley similar a la que hay en México, que regula la edad de ingreso a la escuela. Froner y Edite (2017) analizaron los efectos de la Ley 12.796/2013 de la legislación brasileña sobre la educación infantil obligatoria a la edad de 4 años. Su conclusión fue que la preescuela puede producir diferencias entre quienes asisten y quienes no lo hacen. Afirman que “una Educación Infantil de calidad impacta el desarrollo de los niños a largo plazo, posibilitando resultados positivos en términos educacionales, pudiendo disminuir tasas de reprobación y evasión” (Froner y Edite, 2017, p. 43). Otra conclusión fue sobre el derecho a la educación, los autores sostienen es contradictorio que existan casos de “un niño que frecuentó la Educación Infantil, un niño que la frecuentó esporádicamente y otro que no la frecuentó, todos tienen el derecho de ingresar en la Enseñanza Fundamental si están en la edad para ello” (Froner y Edite, 2017, p. 74).

En México, organismos del gobierno e investigadores se han ocupado del estudio de la educación preescolar obligatoria, teniendo como variable la asistencia. El CONEVAL⁴, a partir de su creación en 2004, hace informes de las poblaciones rurales e indígenas en que ha existido inasistencia de los niños y niñas en edad de entrar a la escuela. Por ejemplo, en el informe 2018 reportó las causas de inasistencia: por no tener dinero la familia, el niño nunca había ido a la escuela, problemas personales o familiares, problema de cobertura, lejanía de las escuelas y por falta de espacios, al no haber cupo (CONEVAL, 2018, p. 115). Las causas evidenciaron carencias y problemas que afrontan las familias a las que pertenecen los niños y las niñas. Se identifica la inasistencia y no hay información sobre el momento en que ingresan a la escuela por primera vez.

Una razón que encontramos es que el gobierno le da importancia al *egreso* de los alumnos del preescolar. En los sexenios de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto un objetivo común fue evaluar el egreso, específicamente el aprendizaje logrado en matemáticas y español. A partir de 2004 se comenzó a evaluar el aprendizaje de español y matemáticas que logran los estudiantes en diferentes niveles educativos en escuelas públicas, a través de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos [EXCALE]. También se aplicó en preescolar, porque se consideró que las diferencias y brechas de aprendizaje en los niños se producen desde el egreso de preescolar (Backhoff Escudero et al., 2015).

Un estudio de las brechas de aprendizaje realizado por Emilio Blanco (2017) fue mediante el análisis de los datos a la prueba EXCALE, aplicada a los alumnos indígenas de sexto grado en 2012-2013. Aunque se centra en primaria, se relaciona la asistencia o no a preescolar en la incidencia de los resultados. El autor concluye que las brechas pueden explicarse por factores socioeconómicos, factores lingüísticos, factores socioculturales y por diferencias de tipo de escuela y modalidad escolar a las que asisten los alumnos (Blanco, 2017, p. 88). En el mismo análisis, la asistencia a preescolar es una variable que se analizó de los estudiantes evaluados. Los criterios considerados fueron: el estudiante no asistió 1 año, no asistió 2 años, no asistió 3 años y no asistió 4 años (Blanco, 2017, p. 92). La conclusión fue

⁴ El CONEVAL es un organismo federal que se ocupa de hacer informes sobre pobreza.

valorar como “efecto positivo de asistir durante tres años a preescolar” (Blanco, 2017, p. 96). La asistencia a preescolar influye en las brechas de aprendizaje, cuando esos alumnos van en primaria (Blanco Bosco, 2009).

Otro aspecto estudiado de la asistencia a preescolar es el rezago educativo. En México, la SEP y el INEE⁵ miden la escolarización que tienen las personas, a partir de la cantidad de años que asisten a la escuela o de ausencia, y dependiendo de eso, se valora el rezago educativo de la población de una entidad. También si la asistencia a la escuela se cursa según la edad normativa. Por ejemplo, en Oaxaca, en 2010, del total de niños y niñas en edad escolar de 3 a 5 años, se inscribieron el 88.2%, pero asistieron solo el 41.9 % (UNICEF, 2013, pp. 46,53).

En estudios de la UNICEF sobre la educación como derecho, se vuelve a demostrar que niños y niñas no completan la escuela en los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria, teniendo un factor a tomar en cuenta, el ingreso tardío (UNICEF, 2012). A los alumnos que no completan la escuela se considera que son parte de la exclusión educativa, ya sea por ingreso tardío, abandono y deserción escolar (UNICEF, 2012).

En 2019, el servicio educativo de preescolar en las entidades de la República todavía no ocurre al 100 por ciento. “Tras más de quince años de haber sido considerada la educación preescolar como obligatoria, continua un rezago en cuanto a la cobertura” (Plascencia González y Núñez Patiño, 2019, p. 146) y sigue siendo un reto lograr la asistencia de los niños y las niñas.

Hasta este punto podemos afirmar que ingresar a la escuela es una experiencia en la vida de los niños y las niñas. Que a la educación preescolar obligatoria hay niños y niñas que tienen un ingreso oportuno y asisten, otros ingresan tarde y solo frecuentan la escuela. Encontramos falta responder qué experiencia de escolarización tienen los que ingresan tarde,

⁵ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es un organismo que se creó el 8 de agosto de 2002, durante el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada. Entre las actividades del INEE, al inicio fueron “ofrecer a las autoridades educativas, así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos” (Moreno, 2019). Posteriormente, con la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto, del año 2013, funcionó para la aplicación de las evaluaciones docentes de ingreso, promoción y permanencia; revisar y diseñar los instrumentos de evaluación, los exámenes; y determinar los perfiles de idoneidad de los docentes.

quienes frecuentan la escuela y vuelven a reingresar, o quienes no cursaron grados de preescolar y solo asistieron a uno.

En otra lógica hay estudios que se enfocan a mostrar los efectos de la escolarización obligatoria en la primera infancia y aportan elementos que cuestionan la función de la escuela, lugar a donde ingresan los niños y niñas, y que nosotros tomamos en cuenta. Por ejemplo, Baronnet y Núñez Patiño (2017) en una investigación realizada en un preescolar en el estado de Chiapas, demuestran que la obligatoriedad de la escolarización influye en la construcción de identidades en niños y niñas indígenas. Desde que asisten al preescolar puede ocurrir que asimilen prácticas que la educación pública promueve. Entre los hallazgos tenemos que:

En la escuela del municipio Salto de Agua, ahora prevalece la obligatoriedad de cursar el nivel preescolar, por lo cual el periodo de socialización en el contexto cultural de la familia y la comunidad se ve drásticamente reducido, otorgando mayor espacio a la escuela que desprecia las lenguas y culturas originarias. Por ejemplo, los niños del preescolar ya no toman los alimentos en casa durante el receso. Ahora lo hacen dentro de la escuela llevando de manera individual su almuerzo. Al terminar de tomar alimentos, se registró una actividad dirigida por la maestra, ya no de juego libre, como parte de su receso. La actividad es impactante: la maestra les ordenaba a los niños hacer rueda y caminar al tiempo que ella les dictaba con una vara de madera. Esta actividad contrasta con las actividades cotidianas del contexto cultural comunitario, el cual les ofrece a estos niños en su primera infancia, una amplia libertad que choca con las estrictas rutinas que les impone el sistema escolarizado, ahora desde los tres años en el nivel preescolar. (Baronnet y Núñez Patiño, 2017, p. 26)

La descripción de actividades y rutinas que hacen los alumnos en el preescolar, muestran que lo adquirido en el contexto familiar y comunitario puede ser desplazado con la educación escolar. Ese hecho motiva a relacionar el tipo de educación que da la escuela con el ingreso a preescolar, y plantearse las preguntas ¿cuál es la función de la escuela de preescolar donde ingresan los niños? ¿Y qué ofrece la escuela para atender la diferencia cultural que poseen los niños de comunidades indígenas? Esas preguntas son una guía para analizar el

ingreso a la escuela como derecho a la educación que tienen los niños y las niñas, y el tipo de educación escolar que van a recibir cuando ingresen a preescolar.

Entonces, al hablar de ingreso a la escuela se debe responder a quién y a qué debe favorecer la escuela en poblaciones indígenas. Hay ideas que plantean las razones de porque debe hacerse, por ejemplo, el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) en Perú en 2002 señala a la escuela pública como un mecanismo que “favorece a la cosmovisión dominante, que pretende ser universal” (PRATEC, 2004, p. 179), lo cual trae consecuencias en la formación de los niños y las niñas que ingresan a la escuela:

Tres son, a nuestro entender, las consecuencias que produce en la niñez de culturas como las andino-amazónicas el desarrollo irrestricto de la manera científica de ver el mundo: el enmudecimiento de la cultura local dentro del aula escolar; la falta de respeto y cariño del alumno por las costumbres de sus padres; y la separación gradual de la escuela de la comunidad. (Rengifo, 2004, p. 21)

Si la manera científica de ver el mundo predomina en la escuela, los niños y las niñas aprenden esa cultura que desplaza a las culturas indígenas, las conductas cambian y se apropian de la visión occidental y nacional a través de los contenidos oficiales. Cambio significa abandono, o dejar una cosa para tomar otra (RAE, 2021, 4 de abril). Se produce la “despersonalización” del niño y la niña, la desvinculación, el alejamiento del pensamiento y forma de ver el mundo que construyen socialmente de manera colectiva las personas de la comunidad y en las actividades en la familia (PRATEC, 2004, p. 91).

Con las ideas expuestas concebimos que el ingreso a preescolar es un derecho que tienen los niños y las niñas, e igual lo es el tipo de educación que la escuela les puede dar al iniciar la escolarización formal. Se identificó la existencia del ingreso tardío a preescolar de niños y niñas indígenas en edad escolar. Se encontró que el número cursado de grados de preescolar influye en las brechas de aprendizaje en primaria. El derecho a la educación preescolar se encuentra entre la posibilidad de sólo frecuentar, ingresar y asistir a la edad indicada por la ley, o el ingreso tardío. En cada una de estas posibilidades, los niños y las niñas

construyen experiencia. De lo que no se habla es de la experiencia que tienen esos niños y niñas que llegan tarde a la escuela.

Para la presente tesis se sigue el rastro al ingreso tardío en un preescolar en Mitla. Se recabó información cuantitativa preliminar (Gundermann Kröll, 2001, p. 262) en cuatro preescolares, en el ciclo escolar 2018-2019. En Mitla, el preescolar es el primer nivel educativo con el que los niños y niñas inician la escolarización, porque no existe educación inicial como en otros municipios de Oaxaca. Se buscó información sobre el ingreso a la edad indicada según los lineamientos de la SEP, la inscripción de niños y niñas a primer grado de preescolar a los 3 años cumplidos al 31 de diciembre del año 2019; segundo grado 4 años y tercer grado 5 años. Al realizar la investigación se obtuvo el porcentaje de alumnos con ingreso tardío, lo cual se organiza en la Tabla 1.

Tabla 1

Alumnos inscritos en los preescolares en Mitla, en el ciclo escolar 2018-2019

Preescolar	Alumnos inscritos	Alumnos con ingreso tardío	Porcentaje de alumnos con ingreso tardío
Preescolar General César Ángel Ruiz	137	55	40%
CEPI Gabriela Mistral	63	37	58.7%
Preescolar General Justo Sierra	----	----	----
Preescolar General Macedonio Alcalá	82	14	17%
Total	282	106	

Nota. Elaboración propia y con la cooperación en la recopilación de información por parte de los CC. Lorenzo Juárez Ramos y Eduardo Méndez Hernández, regidor de educación y director de educación de San Pablo Villa de Mitla. Fue a través de su conducto que se les solicitó la información a las directoras de los cuatro preescolares.

Al interpretar la información, en tres escuelas de preescolar hubo 106 alumnos con ingreso tardío, pero se decidió hacer la investigación en la escuela donde se presentó la mayor

cantidad de casos, ya que puede ser más notorio el ingreso tardío entre los docentes y los padres de familia. Realizar la investigación para el ciclo escolar 2019-2020 en la escuela Gabriela Mistral, que tuvo un 58.7 por ciento de alumnos con ingreso tardío.

Finalmente, con base en la información recabada se llegó a la formulación de las preguntas y los objetivos de la tesis.

Pregunta general:

¿En las historias de vida de niños y niñas indígenas, qué experiencia tienen de ser alumnos con ingreso tardío a la educación preescolar obligatoria, en el CEPI Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2019-2020?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué relación hay en la experiencia de ser alumno con ingreso tardío con la diferencia en educación?
2. ¿Cómo reciben las profesoras a los alumnos que llegan tarde al CEPI Gabriela Mistral?
3. ¿Qué se debe tomar en cuenta en la educación preescolar para recibir a alumnos con escolarización tardía?
4. ¿Qué percepción y experiencia del ingreso tardío a preescolar tienen los padres de familia de los niños y niñas, y las profesoras del CEPI Gabriela Mistral?

El objetivo general:

Analizar hechos, situaciones y acontecimientos de la experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar y su relación con la diferencia en educación, en las historias de vida de niños y niñas que ingresaron tarde a preescolar en el ciclo escolar 2019-2020.

Objetivos específicos:

1. Elaborar un marco teórico sobre la infancia, escolarización y la diferencia en educación, que permita entender el hecho de que existe el ingreso tardío a la educación preescolar en México.
2. Describir la escolarización formal de alumnos con ingreso tardío a preescolar y el trato que reciben por las profesoras, a través de la elaboración de historias de vida.
3. Formular sugerencias de lo que se debe tomar en cuenta de la diferencia en la educación escolar para recibir a alumnos con ingreso tardío.

4. Identificar las percepciones que tienen los padres de familia y profesoras sobre el ingreso tardío a preescolar.

1.1.1. Justificación

Con la presente investigación se propone explorar las experiencias del ingreso tardío a preescolar de los alumnos a través de las historias de vida, lo cual permitirá reflexionar varios aspectos. Primero, definir algunas formas de intervenir o atender alumnos con escolarización tardía. Para eso, a partir del estudio de caso de niños y niñas se sugerirán acciones para reflexionar sobre el tipo de enseñanza que requieren. Pero sobre todo mostrar lo cotidiano que les toca vivir al asistir a la escuela y lo que hacen en las clases. Segundo, desarrollar las categorías infancia y diferencia, para interpretar lo que significa ser alumno con ingreso tardío.

En la literatura se menciona la importancia de preguntar por los alumnos que llegan tarde a la escuela. En un relato de Pérez de Lara (2009) se dice que “el Otro siempre ha estado ahí” (p. 67), los alumnos que llegan tarde han estado en las escuelas y hay que preguntar por ellos. Por ejemplo, los niños y las niñas inmigrantes recién llegados a una escuela, tal como se describe en el siguiente relato:

Que el Otro (las otras, los otros) siempre ha estado ahí, es una frase que me hace preguntarme por qué en nuestras escuelas el niño o la niña inmigrante son unos recién llegados que llegan tarde a nuestras clases; pues llegan tarde porque no llegan a principio de libro o porque no llegan en el momento de aprender a leer sino cuando los demás ya saben; o llegan tarde porque su edad parece haber corrido más que los conocimientos señalados en el curriculum para sus años; o llegan tarde, quizás, porque sus padres no pudieron tomar con ellos los lujosos trenes de alta velocidad para llegar a tiempo.

Y de esas preguntas surge una nueva mirada hacia los y las recién llegadas: ¿De dónde vienen? ¿Qué me pueden decir? ¿Qué traen consigo de allá que me posibilite entrar en relación? ¿Qué cosas de esas que nos traen pueden dar sentido a su estar aquí y a nuestro estar aquí con ellas y ellos? Porque lo que quedó allá no es algo que perdieron sino algo que traen consigo para su encuentro con nosotros, es algo que solo

se pierde si nosotros, maestros y maestras, no sabemos acogerlo para ir más allá en nuestro saber, en nuestra cultura, junto a ellos y ellas. (Pérez de Lara, 2009, pp. 67-68)

El relato es útil para el ejercicio de reflexión para cualquier docente que le toque recibir a un alumno recién llegado a la escuela, y para aquellos que les puede llegar a tocar. Además, nos hace distinguir que la llegada a la escuela no ocurre al mismo tiempo para todos los alumnos, hay quienes llegan tarde. La entrada a la escuela puede variar, dependiendo de las condiciones particulares de la familia y del alumno. Pérez de Lara motiva a preguntarse por los alumnos recién llegados, por otras razones a parte de la inmigración. Hace énfasis en “mirar” al Otro, mirar al que llega para saberle “acoger” (Pérez de Lara, 2009, p. 55), porque muchos docentes tal vez no lo están haciendo. Es mirar al alumno recién llegado, para entrar en relación con él y no quede excluido de la escuela.

De la misma manera, Gimeno Sacristán (2005) estudioso de la escolarización obligatoria, explica la importancia de estudiar la experiencia, el sentido, la razón y la función de ingresar o entrar a la escuela:

Ingresar, estar, permanecer por un tiempo en las escuelas –en cualquier tipo de institución escolar- es una experiencia tan natural y cotidiana, que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. Sólo quienes no disponen de esa experiencia, por lo general, aprecian con más viveza el valor de su ausencia. (p. 9)

La idea anterior nos lleva a interpretar que en la vida de las personas puede haber ausencia de experiencia de ingresar a la escuela a la edad que normativamente se debe hacer. La ausencia se puede presentar en el nivel inicial y hasta la educación superior. Se puede tener o no la experiencia de ingresar y no es igual para todas las personas. Puede haber un anciano con ausencia de experiencia de escolarización, un joven que abandonó los estudios, o un niño que debió iniciar la escuela a determinada edad y no lo hizo. La experiencia del momento de

ingresar a la escuela está en cada uno de ellos. Y el ingreso a preescolar es una experiencia en la vida de las niñas y los niños.

1.2. Fundamento teórico de la infancia

En la época contemporánea de los siglos XIX al XXI, la obligatoriedad de la educación en la vida de los niños se considera un significado de la infancia (Pérez García, 2009, p. 71). Ante esa afirmación, resulta necesario revisar el término infancia.

La nueva sociología de la infancia contribuye con enfoques para el estudio de los niños, por ejemplo, Gaitán (2006, pp. 43,122) clasifica tres enfoques complementarios: el enfoque estructural, el enfoque construccionista y el enfoque relacional. De esos enfoques se retoman las ideas que ayudan a explicar la experiencia de ser alumno con ingreso tardío: (1) la infancia es una categoría social permanente de la estructura, (2) infancia es una construcción social, y (3) infancia como abstracción conceptual.

La infancia es una categoría con múltiples sentidos, puesto que ha sido abordada por teorías evolucionistas (el desarrollo de la personalidad por etapas), el enfoque de la socialización y por la nueva sociología de la infancia, que propone el enfoque de infancia como categoría social, cultural e histórica (Gaitán, 2006, pp. 15,21). La infancia concebida por la teoría evolucionista y de la socialización comparten una visión: la idea de que es una fase preparatoria para la vida futura del niño, el niño particular dependiente del adulto que tiene que pasar por etapas evolutivas para alcanzar la madurez; y los enfoques individualistas plantean al niño individual, como si no perteneciera a la sociedad (Gaitán, 2006, pp. 18,57). En general, se considera que la población infantil desarrolla lo mismo en una determinada etapa.

En cambio, la nueva sociología propone la infancia como categoría social realizada por los adultos. Se refiere a que la infancia es “un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social” (Gaitán, 2006, p. 21). Es decir que, al “hablar de la infancia (en singular) es la consideración de que los niños que viven dentro de un área definida, sea en términos de tiempo, espacio, economía o cualquier otro criterio relevante, tienen un número de características en común” (Gaitán, 2006, p. 68). Entonces, si aspiramos o pretendemos caracterizar la infancia, necesariamente nos remite a situarla en una sociedad, ya que, se construye en relación con ella.

Otro planteamiento de la nueva sociología proviene de Berger y Luckmann (1986), el considerar a la infancia como construcción social en un contexto específico. En la perspectiva de los autores, la noción de infancia la podemos analizar en las distintas sociedades porque se construye socialmente, significa que lo que es real se comparte, se da por establecido, se conserva, se modifica, o desaparece (Berger y Luckmann, 1986, pp. 13,15). “La infancia se experimenta como una realidad objetiva, reificada, que se internaliza mediante la socialización, lo cual indica, tanto cómo deben comportarse los adultos con los niños, como lo que deben hacer éstos para llegar a ser adultos” (Gaitán, 2006, p. 33).

Para este trabajo recuperamos la definición de infancia elaborada por Frønes (como se citó en Gaitán, 2006, p. 21): significa el “período de la vida durante el cual un ser humano es tratado como un niño, y las características culturales, sociales y económicas de ese período”. Y de Gaitán (2006), infancia como “el espacio en la vida de los seres humanos en el que se es niño y se vive como niño, conforme a los patrones culturales que rigen en cada sociedad” (p. 41). A partir de esta perspectiva, por infancia nos referimos al trato que se les da a los niños, en un lugar y en un momento histórico, de acuerdo con diversas condiciones que rigen a la sociedad. También tiene que ver con la posición que los niños ocupan en una sociedad.

En la definición anterior existe un vínculo entre infancia con niño y niña, para mejor comprensión y diferenciación, veamos los conceptos de manera separada:

Así, cuando hablamos de niño estamos hablando de un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquica; si hablamos de niños nos estamos refiriendo a un grupo de seres humanos que comparten unas ciertas características; el término infancia es una abstracción que expresa la condición común que comparten un conjunto de individuos. (Gaitán, 2006, pp. 17-18)

Niño y niña se refiere a poseer características físicas comunes, que permiten identificarlos o diferenciarlos de los jóvenes y los adultos, principalmente por tener una cierta edad, unos rasgos físicos y psíquicos. En cambio, infancia como categoría abstracta, determina las atribuciones acerca de ser un niño y ser una niña en una sociedad, y en particular asigna cómo se vive siendo niño y niña. Diferenciación que debemos tomar en cuenta de aquí en adelante. Los términos infancia y niños se juntan porque son relacionales. La infancia trata

sobre el ser niño y ser niña. Como Bustelo Graffigna (2012) lo señala, “pensar la infancia desde el ser y no del llegar a ser” (p. 290). Algo que también debemos hacer es “olvidarse de la niñez como condición del niño individual y pensar en el conjunto de los niños como componentes de un grupo social específico y en la infancia como el espacio social de los niños” (Gaitán, 2006, p. 22). Niñez e infancia son términos que no tienen una diferenciación, los usaremos para referirse a lo mismo.

Infancia es una categoría social, una construcción social y tiene un carácter histórico, por lo que, a partir de esas características hay diversas concepciones y perspectivas que profundizan sus significados, sentidos y los usos que se le puede dar. La infancia como categoría social, la encontramos como parte de la denominada perspectiva psicosocial (Alzate Piedrahita, 2003; Casas, 1998); como construcción social y con carácter histórico tenemos que contribuye a la conformación de la perspectiva pedagógica de la infancia, que se ocupa de estudiar a la niñez escolarizada.

La perspectiva psicosocial propuesta de Ferran Casas (1998) para el estudio del comportamiento humano, “se interesa por las manifestaciones interpersonales de dicho comportamiento, conllevando una interacción y una interinfluencia” (p. 15). Una perspectiva que toma a la infancia para mostrar las interrelaciones e interacciones entre los niños y la población adulta de la sociedad.

Casas (1998, p. 23) sostiene que infancia como concepto se refiere a “realidades distintas” y con diferentes “niveles de abstracción”, que tiene en común las ideas sobre los niños y las niñas. Una visión integrada y precisa de la infancia desde la perspectiva psicosocial, considera que:

La infancia no es sólo un período de la vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período. A tal conjunto de población, en todas las culturas, se le representa como un subconjunto de miembros de la colectividad *distinto*, es decir, que configura un gran grupo social diferenciado, o, expresándolo en otras palabras, que forma parte de una categoría social, denominada *la infancia*, de aquel territorio o país. El concepto *infancia* se

refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal.

Es así como el conjunto de los adultos de una sociedad se relaciona con el conjunto de población infantil: representándose con unas características determinadas, con necesidades y problemas determinados, y actuando sobre dicho conjunto más o menos coherentemente según lo percibido y aspirado en relación con el mismo. (Casas, 1998, p. 16)

Conforme a la cita anterior, la infancia constituye ideas y la representación de lo que es ser niño o niña por parte de las personas de una sociedad. Esas ideas expresan las características de los niños. Y con base en esas ideas, los adultos se relacionan con los niños y son tratados de acuerdo con esa representación. En resumen, la infancia puede interpretarse tal como se expone en la Tabla 2.

Tabla 2

Perspectivas de la infancia

Perspectivas	Infancia
Un periodo de la vida	Se entiende como un periodo determinado de la vida de un niño o niña medible por un intervalo de edad.
Perspectiva demográfica	Se entiende como el conjunto de población de un territorio dado.
Desarrollo infantil	Conjunto de características psicosociobiológicas. Desarrollo infantil por etapas, siendo un indicador la edad.
Imagen colectiva	Es aquello que la gente dice o considera que es la infancia; una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente. Lo que los psicólogos llaman representación social ⁶ .

Nota. Elaboración propia con información de Casas (1998, pp. 23-24).

La infancia desde la perspectiva psicosocial, también es explicada por Alzate Piedrahita (2003):

⁶ Representación social: “serie de asociaciones de ideas que configuran un conjunto de conocimientos lógicos, compartidos por la mayoría de los miembros” (Casas, 1998, p. 24) de una comunidad.

La infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (p. 115)

En síntesis, la perspectiva psicosocial aporta varias ideas útiles:

- La infancia se refiere a los niños (subconjunto de población) que están y viven en un período determinado y se diferencian del resto de la población.
- La representación social de la infancia condiciona la forma de relacionarse entre niños y adultos.
- La representación social de la infancia compartida por las personas (adultos) en una comunidad, constituye una representación.
- La infancia es producto de un consenso social por la población de un territorio.
- Las representaciones sociales de la infancia tienen “cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen y condicionan a niños y niñas” (Casas, 1998, p. 24).

Desde la perspectiva psicosocial, el estudio de la infancia puede realizarse a nivel micro-social y macro-social, espacios donde se presentan aspectos psicosociales (interrelaciones, interacciones e interinfluencias) entre niños y adultos (Casas, 1998, p. 16). En las sociedades, la infancia se puede observar en diferentes espacios, como las relaciones intrafamiliares, interrelaciones generales de la población hacia la infancia y en las imágenes del niño o niña de los medios de comunicación (Casas, 1998, p. 27).

De igual modo, la infancia esta presente en la reflexión y debate sobre políticas públicas. Al hablar de política se hace referencia a la “posibilidad de realizar cambios intencionales” en la vida de los niños (Casas, 1998). En el espacio macro-social, la noción de infancia ha sido retomada por los Estados nación en la política de los gobiernos:

De ahí que el gobierno de las sociedades tenga respecto a ella un campo de acción casi ilimitado que empieza por la construcción de la misma imagen social de la infancia y que se extiende en el desarrollo de medidas legales, administrativas y económicas que proporcionen vigencia a dicha imagen. (Sevilla Merino, 2002, p. 162)

Así, “la infancia no es sólo una realidad biológica, sino que la sociedad actúa a partir de una imagen de la infancia que es una construcción cultural, histórica, social, política” (Sevilla Merino, 2002, p. 169). Las políticas de infancia constituyen una forma de interrelación global, “entre la infancia y los adultos como grupos sociales o categorías sociales” (Casas, 1998, p. 29). En esa interrelación el lugar lo ocupa el gobierno, quien ejerce la política y hace administración de la infancia.

En los estudios de infancia tenemos que el discurso se analiza en la política en un periodo determinado y país (Carli, 2003, p. 23), y en relación con los referentes jurídicos (Sevilla Merino, 2002, p. 153). Respecto a referentes jurídicos, las políticas de gobierno tratan de cumplir con los Derechos infantiles de la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Históricamente, ocurrieron acontecimientos para que se reconocieran los Derechos del Niño. El primer antecedente fue la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948⁷; después, el 20 de noviembre de 1959 se hizo la Declaración de los Derechos del Niño; en 1989 las Naciones Unidas realizaron la primera Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)⁸, donde se ratificó que los niños y niñas tienen

⁷ Los derechos humanos son los derechos que tenemos con independencia de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Los fundamentales son el derecho a la vida, a la alimentación, a la educación, al trabajo, a la salud y a la libertad.

⁸ La Declaración de los Derechos del Niño consta de 54 artículos. Para referencia presentamos el índice de los artículos de la convención de los Derechos del Niño en 1989, con base en Pérez García (2009, p. 119). Artículos. 1. Definición de niño. 2. No discriminación. 3. Interés superior del niño. 4. Aplicación de los Derechos por el Estado. 5. Dirección y orientación paternas. 6. Supervivencia y desarrollo. 7. Nombre y nacionalidad. 8. Preservación de la identidad. 9. Separación de los padres. 10. Reunión familiar. 11. Retención y traslados ilícitos. 12. Opinión del niño. 13. Libertad de expresión. 14. Libertad de pensamiento, conciencia y religión. 15. Libertad de asociación. 16. Protección a la vida privada. 17. Acceso a información adecuada. 18. Responsabilidad de los padres. 19. Protección contra los malos tratos. 20. Protección de los niños privados de su medio familiar. 21. Adopción. 22. Niños refugiados. 23. Niños impedidos. 24. Salud y servicios médicos. 25. Evaluación periódica de la internación. 26. Seguridad social. 27. Nivel de vida. 28. Educación. 29. Objetivos de la educación. 30. Niños pertenecientes a minorías o a poblaciones indígenas. 31. Esparcimiento, juego y actividades culturales. 32.

derechos, y con ello pasarán a ser sujetos de derechos; y finalmente, los Derechos del Niño de la Convención entrarán en vigor a partir del año 1990 (Alzate Piedrahita, 2003; Pérez García, 2009, p. 108; Sevilla Merino, 2002).

Ante la realidad jurídica de la infancia, los gobiernos de los Estados que firmaron la convención, tienen el compromiso, la responsabilidad y la obligación de ejecutar los derechos, y lo hacen principalmente a través de la implementación de políticas sociales de infancia en el ámbito de la escuela (Alzate Piedrahita, 2003, pp. 121,148). Al respecto de las políticas sociales, F. Casas (1998) advierte tener en cuenta que, “*mejorar la situación de la infancia, cambiar las cosas a mejor para niños y niñas, dista mucho de significar lo mismo para distintas personas*” (p. 29).

Casas (1998) añade que para el estudio de la infancia desde las ciencias sociales y humanas (principalmente la psicología), se debe tomar en cuenta el contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños. Un contexto “configurado no sólo por elementos materiales, sino también por grandes conjuntos de elementos psicosociales (actitudes, representaciones, atribuciones, categorizaciones, estereótipos, percepciones sociales, ideologías, valores, etc.) que los adultos de nuestra sociedad mantenemos hacia la población infantil” (Casas, 1998, p. 25). Trabajar sobre las representaciones de la infancia que tienen los adultos en los diferentes territorios es una posibilidad para incursionar y contribuir a mostrar otras realidades de la infancia.

En cuanto a la perspectiva pedagógica de la infancia, la pedagogía como un tipo de discurso, aporta las ideas principales para la construcción del concepto de alumno. Porque la pedagogía estudia la infancia, a través de los niños en su condición de alumnos:

Trabajo de niños. 33. Uso y tráfico de estupefacientes. 34. Explotación sexual. 35. Venta, tráfico y trata de niños. 36. Otras formas de explotación. 37. Tortura y privación de libertad. 38. Conflictos armados. 39. Recuperación y reintegración social. 40. Administración de la justicia a los niños. 41. Respeto de las normas vigentes. 42. Difusión del contenido de la Convención. 43. Creación del Comité de Derechos del Niño. 44. Presentación de informes nacionales al Comité. 45. Cooperación internacional para la aplicación de la CDN. 46. Firma de la CDN. 47. Ratificación de la CDN. 48. Adhesión de los Estados a la CDN. 49. Plazos de vigor de la CDN. 50. Procedimientos para las enmiendas a la CDN. 51. Reservas de los Estados a la CDN. 52. Denuncias de los Estados a la CDN. 53. Sobre el depositario de la CDN. 54. Sobre la traducción de la CDN a distintos idiomas.

La pedagogía y la psicología educacional segregan el concepto de infancia para reintegrarlo en el ámbito de las instituciones escolares: en el seno de esta reinscripción persisten las características centrales de la infancia (heteronomía, necesidad de protección, etc.) pero reconvertidas, especializadas, aplicadas en un contexto diferente. Para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno. (Baquero y Narodowski, 1994, p. 63)

La pedagogía estudia a los niños como alumnos, por varias razones. Primero, el niño es necesario para la construcción teórica del alumno y su relación con la educación escolar y la enseñanza; segundo, porque la niñez es un dato anterior a la construcción del discurso de alumno; y tercero, los elementos de la infancia persisten en el concepto alumno: heteronomía y necesidad de protección (Narodowski, 1999, p. 41; 2007, p. 28).

Lo que generó que la pedagogía se ocupe de la infancia fueron los cambios en las sociedades y cambios en la vida de los niños. Como un cambio en las sociedades se considera la creación de la escuela y la educación escolar, porque surgió la instrucción fuera de la casa y de la familia. Con esto, los niños pasaron a percibirse como parte de la familia y como objeto de la educación formal (Gaitán, 2006, p. 16).

Los Estados nacionales se ocupan de la infancia a través de la escuela, a partir de que surge como institución:

Y el supuesto educativo de los Estados nacionales es que el niño es fundamentalmente inocencia y fragilidad, aunque a veces no parezca que así sea; y esa inocencia y fragilidad de los niños requiere amparo -por la fragilidad- y educación -por la inocencia-. No es aún un sujeto de la conciencia; no es aún un ciudadano. La infancia como institución -no los chicos, sino la infancia como institución-, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia. (Lewkowicz, 2004, p. 111)

Pineau (2007) en su análisis de cómo surge la escuela, nos explica que se consolidó como una forma hegemónica, porque “fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (p.30). Además, históricamente la escuela se ocupa de una definición de infancia, uno de los principales elementos o piezas que la caracterizan.

Según Pineau (2007), a partir de la modernidad, con la idea de infancia se construyó la concepción de alumno:

la infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su “incompletud”, lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó el sujeto pedagógico, el “alumno”, y se volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada -v.g. la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela-. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupa el lugar de alumno-v.g. el adulto analfabeto-. (pp. 35-36)

Esa definición fue la base de justificar la existencia de la escuela y la escolarización necesaria para los niños.

Otro impacto de la escuela en la sociedad fue que surgió como una nueva institución que se ocupa de los niños. Surgen nuevas relaciones entre el niño, la familia y la escuela. “El lugar y la relación de la niñez escolarizada con su ámbito familiar, se desplaza, implica un proceso de absorción por parte de un organismo históricamente nuevo y socialmente singular: la escuela” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 93).

La escuela se convirtió en un instrumento para la constitución de un alumno, de acuerdo a un régimen de trabajo:

En su interior, un sujeto se *apropia* de la cultura con las modalidades que los dispositivos regulan, pero, fundamentalmente, la cultura se *apropia del sujeto*,

sujetándolo a un sistema de expectativas, incluyéndolo en un régimen de trabajo, significando estratégicamente sus comportamientos, imprimiendo dirección a su desarrollo. (Baquero y Narodowski, 1994, p. 63)

La escuela se volvió el lugar donde el niño alcanza un tipo de desarrollo y especialmente en lo cognitivo.

Por otro lado, Baquero y Narodowski (1994) dicen que la escuela al reclutar a los niños les da un lugar y produce al niño pedagogizado:

Al parecer la escuela produce posiciones de alumno; históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo al infante moderno; aquel colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación de acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar. (p. 64)

En general, la perspectiva pedagógica sobre la infancia permite identificar que las escuelas tienen en común la función de producir un tipo de alumno y de ser niño, que depende de la sociedad o del Estado nación que este a cargo de la educación pública. Eso es posible por algunas condiciones y características de la escuela:

- A la escuela asiste la población infantil de la sociedad.
- “La escuela moderna opera, pues, a partir de una suerte de violencia primal: irrumpe dividiendo las edades y especificando saberes, experiencias y aprendizajes para cada una de ellas” (Narodowski, 2007, p. 56).
- La escuela tiene una fuerza infantilizadora donde se aprende a ser niño: “este aprendizaje es operado en el proceso de escolarización e implica la circulación de saberes propios de la institución tendientes a configurar primero y consolidar después la existencia del cuerpo infantil” (Narodowski, 2007, p. 57).
- “La infancia se constituye escolarmente, y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado escuela” (Narodowski, 2007, p. 57). Relación de poder cuando “la

configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a esta, ininteligibles fuera de ella y que trascienden los límites de la explicitación de fines que uno de los componentes de la relación (la población adulta, los especialistas) impone y proclama como los únicos fines reales” (Narodowski, 2007, p. 57).

A través de la perspectiva pedagógica entendemos que la escolarización es una forma por la que la escuela funciona y es la que hace posible que sea un lugar donde se forma un discurso del alumno. ¿A partir de que la pedagogía se ocupa del alumno, cuál es el discurso de alumno que la escuela moderna crea a fines del siglo XIX tanto en occidente como en los demás países del mundo y del cual no estamos de acuerdo?

a) El ser alumno “es básicamente ocupar un lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe” (Narodowski, 1999, p. 42).

b) Ser alumno significa “un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado, educado, en función de una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas” (Narodowski, 1999, p. 42).

c) Ser alumno es “ser un cuerpo a manos del educador. Y por ser indefenso, ignorante, carente de razón, el alumno debía obediencia a su maestro” (Narodowski, 1999, p. 42).

La pedagogía “ejerce un poder capaz de construir saberes acerca de la infancia y promover en la infancia determinados saberes” (Narodowski, 2007, p. 58). Esa construcción tiene el carácter de ser histórica, por lo mismo, en distintas épocas y países surgen concepciones de infancia. Con el paso del tiempo pueden mantenerse los aspectos de una concepción, pero no es estática, está sujeta a interpretaciones, porque se sustenta en un discurso pedagógico⁹.

Hay que tomar en cuenta que las escuelas públicas están a cargo del Estado. La infancia como un asunto del Estado. ¿Cómo interviene? Lo hace a través de una política de administración del cuerpo infantil, que consiste en tres acciones: 1. Elabora leyes donde se establece quiénes pueden participar en la educación y quiénes no. 2. Crea mecanismos para

⁹ La noción de infancia que influye en la perspectiva pedagógica proviene de su carácter histórico. Hay estudios considerados pioneros en diferentes épocas, lugares y con niños concretos, véase Amós Comenio (1971), Ariès (1973/1987) y Rousseau (1990).

distribuir a los alumnos por la edad y establece la gradualidad en la adquisición de conocimientos. 3. Crea la distribución meritocrática de los grados escolares y un currículo unificado, con eso, el alumno tiene que alcanzar metas y objetivos planeados por la política pública del Estado (Narodowski, 1999, pp. 41,44). En resumen, por las características de la política educativa de Estado, el discurso de alumno se relaciona con ser alumno por la edad que se tiene, ser alumno por la inteligencia que se posee y ser alumno por el logro alcanzado o no durante el proceso de escolarización.

La pedagogía y otras disciplinas comparten al alumno y a la actividad escolar como objeto. Las diferentes pedagogías se ocupan del cómo enseñar al alumno (Pineau, 2007). Asimismo, hay otras disciplinas que se ocupan del alumno, en aspectos muy particulares de la educación escolar. En el campo psicoevolutivo, del niño se estudia la maduración, el crecimiento y el aprendizaje infantil. En la escuela se consideran desiguales las etapas o estadios en la evolución del niño. En el campo sociológico y antropológico se reconocen las diferencias entre alumnos, las cuales se atribuyen a situaciones culturales, sociales y económicas de la familia y comunidades a las que pertenecen. La historia y la demografía demuestran que la infancia es un producto histórico, tiene un origen y con el paso del tiempo ocurren cambios en su construcción o representación (Narodowski, 2007, pp. 28,32). Esas disciplinas contribuyeron al reconocimiento de la heterogeneidad del concepto infancia, plantearon que no es viable concebir un concepto general o universal, y generaron otras categorías para estudiar al alumno. Entonces, el discurso de alumno como objeto cambia, dependiendo de la disciplina que lo defina, y en el caso de la pedagogía, desde la perspectiva de pedagogía.

De la infancia surgida en la época moderna, interpretada a partir de la dependencia, heteronomía y protección a los niños por parte de los adultos, Narodowski (1999, pp. 39,47) dice que aún no es el fin. Sigue existiendo el alumno, objeto de la pedagogía, y con ello, el discurso sobre la infancia se va renovando, o transformando. Además, hoy en día en países del mundo, la escuela y la escolarización ocupan una etapa de la vida de los niños. Lo que si

debemos considerar para la concepción de la infancia son los cambios en las sociedades y en la vida de los niños¹⁰.

Finalmente, las perspectivas expuestas sobre la infancia nos explican que infancia se refiere tanto a una construcción social, categoría social, categoría histórica (perspectiva sociocultural) y es usada por el Estado. Llegamos al momento de preguntar, ¿cómo utilizar los aportes de las perspectivas de infancia, para estudiar a los niños como alumnos de un nivel educativo en un país, que asisten a la escuela y les toca vivir el proceso de escolarización? Para responder exponemos ideas que orientan cómo estudiar la infancia, que cuestionen el discurso hegemónico de alumno que proviene del Estado nación, o de un tipo de pedagogía en particular:

- De la perspectiva psicosocial retomar que los Estados nación implementan políticas sobre la educación para la infancia, así como para intervenir en diferentes situaciones de la vida de los niños. Buscar comprender la relación entre el Estado, la infancia y la escolarización obligatoria, porque desde un sistema educativo y la política educativa se crea una relación con los alumnos.
- Recurrir a una pedagogía para analizar cómo se construye discursivamente la infancia en condiciones de escolarización, y aprovechar para formular una enseñanza contrahegemónica. Hacer análisis del discurso de infancia para cuestionar el lugar que se les ha dado a los alumnos en las escuelas con la educación escolar y la construcción de alumno en la política de Estado. La pedagogía que deconstruye el discurso de infancia, institucionalizado y normalizado por el Estado. La pedagogía que trabaja para recuperar los significados de las infancias que emergen en los contextos de las diferentes comunidades, para construir el objetivo y función de la educación escolarizada para niños y niñas que tienen que ingresar a la escuela y pertenecen a una sociedad específica.

¹⁰ Con el paso del tiempo se han concebido otras infancias interpretadas fuera de la escuela, a partir de la vida de los niños. Narodowski (1999) describe otras infancias que se observan en ámbitos como la familia y la calle: propone las nociones de infancia hiperrealizada e infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada es la infancia de la realidad virtual, digital, niños que interactúan con pantallas: televisión, computadoras y videojuegos. Los instrumentos tecnológicos influyen en el ser niño. Segundo, la infancia desrealizada. Se refiere a los niños que viven en la calle y trabajan desde una edad muy temprana. En estos niños se puede observar otra infancia, que se interpreta desde la autonomía y no de la dependencia (pp. 47,51).

Cuando se menciona la pedagogía sin nombrar una en específico, se hace porque hay pedagogías, entonces, depende de lo que se estudie de la infancia habrá que apoyarse de una pedagogía, por ejemplo, las pedagogías críticas, la pedagogía decolonial, la pedagogía intercultural y la pedagogía de la diferencia, entre otras.

- Pensar a los niños no como hombres del mañana, sino como niños y niñas de hoy (Lewkowicz, 2004, p. 114). Significa que "están pensando tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad que ellos" (Lewkowicz, 2004, p. 114).
- Analizar la relación entre escuela e infancia, porque en la escuela se construye al alumno y a la vez al niño. Una tarea de la pedagogía de las infancias debe responder a, ¿cómo debe ser el proceso de escolarización para los niños que ingresan a la escuela?
- Por último, la infancia es una construcción social e histórica, porque cada sociedad tiene una representación de lo que significa ser niño y niña. En el caso de los niños que pertenecen a sociedades indígenas, se trata de infancias indígenas.

A continuación, retomamos dos ideas de los puntos antes señalados, se desarrolla la explicación de lo que entendemos por construcción social de infancia en sociedades indígenas y la escolarización obligatoria en el siglo XXI.

1.2.1. Infancia indígena y la educación escolar

Partimos de la afirmación de que los pueblos originarios, contextos de diversidad cultural, tienen una representación propia de niñez, organizan la vida de los niños y niñas de una manera diferente a los patrones del Norte de América y de la infancia surgida en occidente (Liebel, 2019). "Resulta difícil, por lo tanto, comprender plenamente el significado de infancia en México sin conocer la visión sobre los niños y las niñas en las sociedades indígenas" (Pérez García, 2009, p. 70). Al haber diferentes lugares, territorios y personas, los estudios de la infancia sugieren que esta categoría se use heurísticamente "para la comparación", siguiendo dos ideas: 1) hablar de diferentes y múltiples infancias para los contextos específicos; 2) la infancia como concepto es una abstracción que resume y representa niños y niñas individualmente diferentes (Liebel, 2019, p. 27).

En este apartado nos proponemos demostrar que las infancias como concepción de los pueblos originarios deben vincularse con la educación escolar, porque “no podemos hablar de infancia como un estado universal, sino de infancias contextualizadas histórica y culturalmente” (de León Pasquel, 2005, p. 58). La escuela incide en la infancia a través de la enseñanza, los contenidos de aprendizaje y las políticas públicas de educación para niños y niñas indígenas (Baronnet y Núñez Patiño, 2017). En México y América Latina hay experiencias documentadas sobre infancia indígena y escolarización en comunidades indígenas.

Por infancia indígena nos referimos a una infancia contextualizada, a una concepción como construcción social de los pueblos indígenas. Veamos ejemplos como un referente de lo que pueden llegar a comprender los docentes que laboran en una comunidad indígena específica. Lourdes de León Pasquel describe la infancia en Zinacantán, pueblo maya, como un proceso de maduración de los niños, “expresado en señales de tipo comunicativo, social, emotivo y motor” (2005, p. 58). Un proceso de momentos de maduración, reflejado en el desarrollo físico, desarrollo cognoscitivo, y llegar a tener entendimiento y hacer actividades a una edad. Se trata de etapas en las que el niño se va desarrollando: etapa de libertades, etapa de exploración, etapa de autonomía y el periodo de adquisición de responsabilidades de trabajo (de León Pasquel, 2005, pp. 59,75). La infancia “determinada por la capacidad de mostrar entendimiento, emotividad, competencias comunicativas, sociales y laborales” (de León Pasquel, 2005, p. 62). Durante ese proceso y etapas que pasan los niños, son protegidos, guiados y ayudados por los adultos (de León Pasquel, 2005, pp. 61,63).

El segundo ejemplo, es de una investigación en las comunidades de San Juanito y San Juan Cotzocón del pueblo mixe de Oaxaca (Francisco Antonio, 2012, p. 45). El desarrollo del niño y niña ayuuk ocurre en una etapa biológica y sociocultural. En la etapa biológica los cambios se dan desde la concepción, luego con el nacimiento y durante el crecimiento. El desarrollo significa evolución de un estado a otro. En el desarrollo físico, los cambios son referente al crecimiento, estatura y en el cuerpo, los cambios de edad y llegar a tener la capacidad de valerse por sí mismo. En lo social, se refiere a adquirir aprendizajes, habilidades, destrezas y lograr la capacidad de entendimiento de la realidad. Realizar actividades que se enseñan en la familia de acuerdo al género y las actividades en que se participa en la sociedad

de la que se forma parte (Francisco Antonio, 2012, pp. 100,104). También considerar que “el desarrollo psicosocial y la cuestión cultural de la infancia como un proceso dinámico donde tiene lugar el desarrollo de la identidad y se pone en práctica la socialización de conocimientos comunitarios culturales propios de su entorno” (Francisco Antonio, 2012, p. 49).

En síntesis, el desarrollo del niño y niña consiste en formar una personalidad de ayuuk jaay (gente mixe): un desarrollo humano biológico y psicosocial. Se concibe que el ser humano nace en una cultura y “empieza a construir su identidad y a desarrollar las nociones de mundo definido por el grupo de pertenencia” (Francisco Antonio, 2012, p. 50). Se “guía y fortalece la identidad de la niñez con sus valores, creencias, rituales y asignación de roles que les permite entender e incidir en el desarrollo humano y en consecuencia en su personalidad” (Francisco Antonio, 2012, p. 49). Ser niña o niño, “implica una percepción cultural propia desde el lugar que ocupa en la familia, hasta la relación con los demás parientes, así como lo que tiene que ver con el tiempo y espacio cuando brota de la madre tierra” (Francisco Antonio, 2012, p. 50).

En los dos ejemplos citados, las ideas de la concepción de infancia contextual tienen un sentido específico y sólo es válida dentro de los límites de una comunidad o pueblo, donde las personas la comparten de manera colectiva. Entonces, al hablar de infancia hay una “distinción cultural” que depende del entorno físico (de León Pasquel, 2005, p. 60). Fuera de una comunidad específica, la infancia se define de otra manera y con otros sentidos muy particulares. Por esa razón, si una persona de fuera llega a la comunidad, no puede pensar que comparte la misma concepción de ser niño y niña que tienen las personas de esa comunidad. En el caso de que sean educadores o educadoras los que son de fuera y llegan a laborar a una escuela establecida en la comunidad, una tarea para ellos es indagar esa concepción colectiva de infancia y respetarla en la práctica educativa.

Las educadoras y educadores pueden indagar varios aspectos de las ideas y características de lo que significa ser niño y niña en una comunidad indígena. Primero, tener en cuenta que los niños y las niñas nacen en una comunidad, donde crecen y aprenden los saberes a través de la socialización y participación. Entonces habría que identificar los saberes que ya aprendieron a la edad en la que se encuentran. Segundo, el ser niño y niña se constituye de la identidad de pertenencia a una comunidad. Eso requiere indagar qué elementos vinculan a los niños con su comunidad. Tercero, recuperar las nociones del mundo que los niños y niñas

aprenden a través de la familia que los educa por medio de la participación y la observación. Por ejemplo, obtener las nociones de los distintos ámbitos de la vida: del trabajo, la fiesta, la salud, los animales y otros más.

En resumen, la categoría de infancia contextual ayuda a generar la concepción del niño y niña construido socialmente por las personas de una comunidad. Ayuda a entender que antes de ir a la escuela, el niño y la niña van creciendo, aprendiendo y desarrollándose físicamente e intelectualmente desde una cosmovisión indígena; que son seres sociales, que viven las prácticas de una familia y comunidad; y son seres que poseen saberes y conocimientos del mundo.

Ahora pasamos a preguntar, ¿cómo debe ser la escuela que recibe al niño y la niña indígena, y qué principios deben estar presentes en la práctica educativa del educador y la educadora? Al respecto, se requiere elaborar una concepción y visión de la educación escolar para niños y niñas indígenas que inician la educación escolar, como lo es el preescolar.

1.2.2. La visión de la educación escolar para niños y niñas que inician la escolarización.

La noción de infancia indígena es la categoría principal que sugerimos para caracterizar la visión de educación escolar para las sociedades indígenas. Al intentar ocuparnos de la educación escolar, identificamos varias relaciones entre infancia y escolarización: definir la función de la escuela para las infancias indígenas, plantear la meta de la educación, definir cómo aprenden los niños y las niñas, y cuál es la función de los educadores y las educadoras cuando la escolarización formal y el sistema educativo están a cargo del Estado mexicano. Ahora, pensar en elaborar una definición de visión de educación escolar para niños y niñas indígenas requiere contestar algunas preguntas, tales como, ¿qué educación o formación debe fomentar la escuela en niños y niñas que inician la educación preescolar? ¿Y qué concepción de niño y niña indígena deben poseer los educadores y educadoras para una práctica educativa contrahegemónica?

Primero, consideramos definir la meta de la educación escolar para la niñez indígena. Coincidimos en que sean la base de la educación indígena, la concepción de niño y niña como un ser social y la cosmovisión de las sociedades indígenas. Por lo tanto, el objetivo es que los alumnos al egresar del último grado de preescolar lo hagan poseyendo los conocimientos, los

saberes locales y la cosmovisión de la comunidad indígena de donde son originarios. Para ello, la escuela, los educadores y educadoras consideran los significados y los propósitos de la crianza de los niños y las niñas por las personas de la comunidad y la familia indígena. Asimismo, que la educación escolar sea para que los alumnos participen, se apropien y aprendan cómo se organizan las actividades, las destrezas, las costumbres y las tradiciones de la comunidad indígena (Rogoff et al., 2010, p. 122).

Ahora, ¿cuál es la concepción de aprendizaje que nos ayuda a lograr el propósito de la visión de la educación escolar indígena? Lo viable es recuperar la perspectiva sociocultural sobre el concepto de aprendizaje, para eso, indagamos sobre cómo aprenden niños y niñas en comunidades indígenas, nos apoyamos de los estudios de Gasché (2008), de Hann (2009) y Rogoff et al. (2010).

Rogoff et al. (2010) sugiere el modelo de aprendizaje basado en la participación intensa, como una alternativa a los procesos de aprendizaje en las escuelas (p. 106). El modelo de participación se define como “una observación aguda y a la escucha con expectativas de involucrarse en una actividad o en el proceso de realizarla” (Rogoff et al., 2010, p. 98). Se refiere a la participación de los niños y las niñas en actividades de los adultos, donde aprenden a través de la observación y la escucha atenta. Ese modelo fue sistematizado como resultado del análisis de estudios realizados en comunidades indígenas en diferentes países.

La razón de elegir el modelo de participación, se debe a los cambios que sucedieron a partir del siglo XIX con la industrialización y la obligatoriedad de la educación y los niños y niñas ingresan a la escuela. Desde entonces, en las comunidades indígenas los niños tienen menos oportunidad de participar en las actividades de los adultos; la escuela se ocupó de ellos y automáticamente los limitó y separó de la familia y la comunidad, y por consecuencia dejaron de aprender los conocimientos en actividades comunitarias y actividades de sus padres en el ambiente familiar. La escuela prepara para el trabajo de adulto (Rogoff et al., 2010, p. 102). Hoy en día, a niños y niñas en edades de 3 años, se les separa de la familia para que asistan al preescolar.

El modelo de participación intensa es una alternativa al modelo de instrucción como ensamblaje o modelo industrial que históricamente se ha aplicado en las escuelas. Entre los modelos hay un contraste en cómo aprenden los niños y las niñas, el aprendizaje basado en la

instrucción y el aprendizaje basado en la participación. El modelo de instrucción como ensamblaje se reproduce desde el siglo XIX, con la denominada práctica educativa tradicional cuya característica principal es la transferencia de la información a los estudiantes, mediante elecciones de ejercicios que no tienen ningún tipo de interés o motivación para ellos (Rogoff et al., 2010). “A los maestros se les asignó el papel de trabajadores técnicos que debían insertar información en los niños, los cuales eran vistos como recipientes de información o de destrezas” (Rogoff et al., 2010, p. 103). La concepción de aprendizaje se define como un producto de transmisión de conocimientos, por el adulto educador a los niños-alumnos (Rogoff et al., 2010, p. 104).

En cambio, en el modelo de participación intensa, el concepto de aprendizaje se compone de características de las prácticas que realizan personas en comunidades, grupos y pueblos indígenas, que se pueden ocupar para el trabajo en el aula. Son varios los aspectos sobre cómo aprenden los niños, que le permiten a la educadora o al educador darles un papel desde el modelo de participación: 1) organizar actividades basadas en la participación colaborativa horizontal entre las personas con experiencia y los principiantes aprendices. En las actividades colaboraran maestro-alumno, alumno-maestro-, alumno-alumno (Rogoff et al., 2010, p. 108). 2) Para organizar las tareas de enseñanza y aprendizaje, se trabaja “con los intereses e iniciativa de los estudiantes en actividades compartidas” (Rogoff et al., 2010, p. 112). 3) Los alumnos aprenden sobre la actividad que les motiva a participar y surge del interés propio: observan actividades y acontecimientos de interés (Rogoff et al., 2010, pp. 113,118). 4). En la comunicación entre educadora y alumnos se utiliza “la palabra para promover o discutir información necesaria durante (o en anticipación de) las actividades compartidas, y las preguntas se hacen en busca de información que aún no se conoce o para explorar ideas” (Rogoff et al., 2010, p. 119). 5. La evaluación ocurre en forma integral durante las actividades compartidas, para promover el aprendizaje no sólo como un resultado (Rogoff et al., 2010).

La participación intensa es una alternativa que las educadoras y educadores pueden retomar para la educación escolar con niños y niñas que ingresan por primera vez a preescolar, o cuando llegan a la escuela como un “nuevo ambiente” (Rogoff et al., 2010, p. 109). La razón de sugerir esta alternativa es porque alguien escolarizado –entre más grados de escolarización– reproduce o usa las formas “parecidas” o “similares” en que aprendió. Por ejemplo, si para la

escolarización se retoma la participación basada en colaboración, o la imposición y la división jerárquica en trabajo individual (Rogoff et al., 2010, p. 110), eso va a reproducir. Ante esa afirmación es importante recuperar la forma de aprendizaje de participación desde los primeros niveles educativos, como el preescolar, así en los niños y niñas se estará reforzando lo cultural de las comunidades indígenas.

¿Qué hacer para implementar esa noción de educación y aprendizaje, si los alumnos asisten a una escuela pública que pertenece a un sistema educativo del Estado y se rige en un programa de estudio? La escuela pública puede trabajar la reafirmación cultural y a la vez conocimientos curriculares, con dos tipos de actividades: actividades para la “afirmación cultural” y “sub-actividades” (PRATEC, 2004, pp. 89,91). Con las actividades de afirmación cultural se promueve a los saberes locales por ser el contenido central y se involucra la participación de personas de la comunidad (los guías), junto con los niños (PRATEC, 2004, p. 99). Las sub-actividades se refieren a identificar actividades que se relacionan con las áreas o los campos de conocimiento del currículum oficial que rige a la institución; por ejemplo, la producción de textos, resolución de problemas matemáticos, dibujos, entrevistas, etc. (PRATEC, 2004, p. 89). La cantidad de actividades depende del tema de reafirmación cultural y la forma que se planea abordarlo.

La diversificación curricular es otra opción para una educación escolar que genere vínculos entre los niños y un contexto indígena, porque así es posible reconocer y retomar los conocimientos de las culturas indígenas y el contenido científico del programa oficial. En la escuela, en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, trabajar lo indígena y lo occidental de manera “integrada” (PRATEC, 2004, p. 178). Lo de occidente se refiere a los contenidos de la clase de ciencia y ambiente, matemáticas y lenguaje (PRATEC, 2004, p. 177); es el contenido oficial, sistematizado y planteado en los planes de estudios. Lo indígena son los saberes locales, los conocimientos desarrollados a través del tiempo en la comunidad indígena y que de una generación a otra se les van transmitiendo a los niños y las niñas.

Jorge Gasché (2008) se ocupa de responder, ¿cómo hacer para que coexistan los conocimientos nacionales con los conocimientos indígenas para la educación escolar de niños y niñas de comunidades indígenas? Ante el hecho de que los conocimientos indígenas no están disponibles como los conocimientos nacionales convencionales, propone recurrir a cuatro

fuentes: “está en el niño, en el maestro, en los conocedores y sabios de la comunidad y en las obras antropológicas” (Gasché, 2008, pp. 289-290). Cuando se afirma que el conocimiento indígena está en el niño, se concibe que cuando llega a la escuela trae conocimientos del medio social y familiar. Para el trabajo docente, principalmente en preescolar, se sugiere utilizar el método constructivista a partir de la teoría del desarrollo próximo de Lev Vygotsky (Gasché, 2008, p. 290).

Por su parte, de Hann (2009) realizó un estudio en una comunidad mazahua mexicana, con base en la pregunta, ¿cómo se produce el aprendizaje en niños y niñas de distintas culturas? En los resultados de la investigación se concluye que el aprendizaje tiene naturaleza sociocultural y no es universal; se explica que hay diferencias entre la concepción del aprendizaje institucional escolar y el aprendizaje derivado de prácticas culturales. Para ese resultado se definió que las prácticas culturales “cuentan con estructuras, aplican ciertas reglas, utilizan determinadas herramientas y tienen funciones sociales” (de Hann, 2009, p. 50).

En la investigación encontramos dos concepciones del aprendizaje en niños y niñas, derivado del aprendizaje institucional y en actividades culturales en comunidades indígenas. La escuela se considera como práctica cultural con sus propias características, y se ha ocupado de la enseñanza del aprendizaje institucional, por medio del conocimiento abstracto, el aprendizaje de categorías universales y de habilidades que son útiles fuera del contexto (de Hann, 2009, p. 47).

En contraste al aprendizaje institucional, de Hann (2009) explica la existencia de una relación entre aprendizaje, instrucción y contexto cultural, afirma que la cultura tiene un papel en el desarrollo del niño y se relaciona con el aprendizaje (pp. 19-20). Para otra concepción de aprendizaje, nos dice que “necesitamos saber cómo las actividades culturales se vuelven ‘aptas’ para el aprendizaje” (de Hann, 2009, p. 39). Se sugiere ocupar la teoría sociocultural o perspectiva sociohistórica de Vygotsky. Asimismo, recuperar el enfoque comunitario de las prácticas culturales de las comunidades indígenas, donde las personas hacen uso de formas de aprendizaje con los niños. La práctica cultural se trata de una actividad o práctica social donde el aprendizaje se desarrolla. Por ejemplo, las oportunidades de aprendizaje se encuentran desarrolladas en actividades como el comercio, actividades en la casa, actividades en la

comunidad, una práctica agrícola, la actividad de los sastres y el aprender a tejer (de Hann, 2009, pp. 40-53).

En cuanto a las formas de organizar el aprendizaje en las actividades culturales, antes dijimos que tienen sus propias estructuras y reglas, y no hay un patrón definido para todas, por lo tanto, no es posible generalizar. Veamos ejemplos de la estructura y reglas implícitas en actividades donde los niños desarrollan el aprendizaje: las actividades cuentan con etapas de participación de los niños (observar, hacer actividades sencillas, hacer actividades complejas, ser acompañados por un experto para recibir tutoría, disminuir la observación e incrementar la participación); hay cooperación adulto y niño; intervenciones verbales del adulto; diferentes niveles de vigilancia cercana del adulto con el niño y de vigilancia entre niño y niño; entre niños se fomentan formas cooperativas y competitivas para el aprendizaje; actividades en grupos de pares; los niños tienen participación directa en la actividad; el aprendizaje se divide en fases (observar, intentar hacer, corregir errores, ir adquiriendo práctica hasta llegar a hacer algo por completo, y hacer con rapidez); aprendizaje por ensayo y error; y a los niños se les alaba y se emplea poco regaño (de Hann, 2009, pp. 51-56).

Las formas sistematizadas que logra demostrar de Hann (2009) nos ayudan a ver esas otras formas en que se puede organizar el aprendizaje, además del caracterizado aprendizaje institucional. Son diferentes formas en que se desarrolla el aprendizaje, lo cual depende del tipo de actividad. Tampoco se está afirmando que estén ausentes en la escuela, algunas las retoman los docentes. Lo importante es que, la alternativa nos aporta ejemplos para pensar en la estructura de organización de las actividades donde se desarrolla el aprendizaje con niños y niñas, ya sea, fuera o dentro de la escuela.

Hasta este punto, en los estudios revisados hemos encontrado respuestas para construir la visión de educación indígena escolar para los niños y niñas, la cual, se fundamenta en el modelo de participación intensa (Rogoff et al., 2010), junto con el trabajo de reafirmación cultural (PRATEC, 2004), los niños como fuente de conocimiento indígena (Gasché, 2008) y las actividades culturales aptas para el aprendizaje (de Hann, 2009). Ahora nos falta desarrollar el concepto de niñez y el papel de los educadores y las educadoras.

1.2.3. La formación de los profesores sobre el concepto de niñez.

La visión de la educación requiere de ideas sobre la formación de los profesores sobre el concepto de niñez. Porque hay una crítica que dice que “han sido preparados en una pedagogía moderna con un concepto de niñez y desarrollo mental que no conversa con las concepciones y la realidad cognoscitiva de la niñez en las comunidades” (Rengifo Vásquez, 2004, p. 20). Una explicación de ese hecho es que, “los programas para la formación de los profesores están diseñados para crear intelectuales que actúen al servicio de los intereses del Estado” (Giroux, 1988/1990, p. 211). Esa crítica nos lleva a replantear la función de los profesores como intelectuales y su formación en la conceptualización de niño y niña nativos de sociedades indígenas.

Al hablar de formación no recurriremos a enfoques de enseñanza, metodologías, ni métodos para el adiestramiento de habilidades, se sustenta con los autores de la pedagogía crítica. Coincidimos con Giroux (1988/1990) en definir a los profesores y profesoras como intelectuales y que su tarea es intelectual, por lo mismo, requiere de reflexión de ellos mismos (pp. 172,176). Sin embargo, para el objetivo de realizar la reflexión de la formación de los profesores y profesoras, en este trabajo recuperamos el concepto de función social:

La función de los profesores como intelectuales es ver a las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y del control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. (Giroux, 1988/1990, p. 177)

Los educadores y educadoras tienen un papel fundamental en la formación de los alumnos y el tipo de ciudadano, y lo hacen organizando la enseñanza y aprendizaje, con base en una concepción de los niños y las niñas. Influye la manera en que conciben a la educación, la función que debe tener la escuela y principalmente su postura, si está a favor de la educación tal y como es propuesta por el Estado, o a favor de quién y de qué esta (Giroux, 1988/1990). Apoyamos pensar en otra educación para los pueblos indígenas, además de la oficial propuesta por el Estado, porque no se puede ser neutral (Giroux, 1988/1990). Para pensar esa educación, cada profesor y profesora asume una postura para encontrar qué aspecto reflexionar. Nosotros elegimos el concepto de niño y niña en su condición de alumnos, que anteriormente dijimos falta sustentar. Tenemos el propósito de reflexionar y elaborar una concepción sobre el niño y la niña indígena que inicia la escolarización en preescolar, así como definir la función de las escuelas para recibirlos.

Freire (2003, p. 19) afirma que, para la práctica educativa, el educador y la educadora necesitan tener principalmente una concepción del hombre y de la mujer, a lo que agregamos también sea la de niño y niña. Se refiere a pensar en el hombre y la mujer adulto específicamente, principalmente de la clase social oprimida. De acuerdo con su definición que como marxista analizó en las relaciones sociales entre clases sociales antagónicas, los oprimidos son hombres y mujeres, o pueblos completos, que se encuentran en condiciones de injusticia y de dominación. La opresión es considerada una “realidad opresora” que se les impone a las personas. Los oprimidos se encuentran en una relación con el opresor, que lo encarna una persona que explota. Eso produce la contradicción opresor-oprimido (Freire, 2005b, pp. 41,48). En síntesis, “toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora” (Freire, 2005b, p. 55).

¿Los niños y niñas pueden considerarse oprimidos y de qué forma? Paulo da Silva (2020) afirma que sí, porque son quienes más sufren la violencia y la opresión (p. 125). Uno de los intereses de Freire fue reflexionar sobre la naturaleza del hombre y de la mujer, considerándolos como seres humanos. Dentro de ese pensamiento concebimos que se incluye a los niños y las niñas, porque asumimos que también son seres humanos.

Aunque Freire (2005a) principalmente trabajó la educación para los adultos, en sus obras hay aportes sobre la concepción de niño y niña, y del educando si nos referimos a la educación escolarizada. Además, estudios recientes sobre la epistemología freiriana demuestran que, en sus ideas, pensamientos y reflexiones se contempla a los niños, la infancia y la educación de los niños (Paulo da Silva, 2020, p. 125).

A continuación, nos ocupamos de la tarea de desarrollar la concepción freiriana de niño y niña. Asumimos esa indagación, con respecto a responder qué y cómo debe pensar un educador y educadora de la naturaleza de los niños y niñas. Para responder se organizan dos apartados: a) la concepción freiriana de niño y niña; b) el encuentro del educador con los alumnos que llegan a la escuela.

A) La concepción freiriana de niño y niña

En Paulo Freire encontramos una forma de problematizar la escolarización de los niños y niñas, lo hacemos preguntando, ¿cómo llegan los niños y niñas a la escuela cuando inician la escolarización obligatoria? Por escolarización nos referimos a la que “sigue un tiempo Kairos y necesita acontecer en el tiempo oportuno, en ese y no en aquel otro momento, solo cuando las condiciones le son propicias” (Kohan, 2020, p. 296). Quiere decir que los niños tienen que empezar la escolarización a cierta edad. Pero si en la realidad no todos empiezan la escolarización en tiempo oportuno, por las condiciones adversas en que están en el mundo, ¿acaso para ellos, es inoportuno su ingreso a la escuela? ¿Inoportuno para quién, lo es para el educador y la educadora porque no los puede atender, o para la escuela que solo considera ingresen en el tiempo Kairos? Al respecto de la escolarización, a Freire no le importa la edad correcta o el tiempo oportuno, sino cómo son alfabetizados los niños, jóvenes y hombres y mujeres adultos. Y en particular, la concepción de niño y niña que tengan los educadores y las educadoras.

En las obras de Paulo Freire encontramos pasajes en los que reflexiona sobre las condiciones en que vive el niño y la niña en las sociedades. En su propuesta de construir una sociedad democrática y más humana, los niños son considerados como grupo social y debe tratarse pedagógicamente (Freire, 1994/2008, p. 175). En *Pedagogía de la esperanza* (1992/2011) y *Cartas a Cristina* (1994/2008) nos presenta información de las lamentables

situaciones que viven los niños y adultos, por las que es necesaria la lucha por la democracia y los derechos humanos en la sociedad. Nos describe situaciones de calle, el hambre, la desnutrición, la pobreza, la miseria y la muerte infantil que observó en su país Brasil, y en otros países del mundo y América Latina, durante las últimas tres décadas del siglo XX. Además de observar, le tocó la experiencia de vivirlo, siendo niño. En esas mismas obras nos hace ver que de la educación escolar a la que tienen derecho los niños y las niñas, en las sociedades hay quienes no pueden entrar a las escuelas y otros son expulsados por el mismo sistema educativo (Freire, 1992/2011, pp. 107,122). Lo que hubo en su época todavía ocurre hoy en día en países como México, de ahí la relevancia de recuperar su pensamiento sobre la educación y la infancia.

Una de las preocupaciones de Paulo Freire (2005b) fue la educación de hombres y mujeres adultos de las clases populares y que para este trabajo entendemos igualmente lo fueron los hijos de los oprimidos, los niños y las niñas. Su aporte lo hizo desde la pedagogía, al contribuir con una visión de los niños que va en contra de la opresión y la dominación como resultado de la práctica de una educación bancaria. ¿Cuál es la realidad opresora del alumno que asiste a la escuela? En *Pedagogía del oprimido* (2005b) nos mostró que a través de la educación escolar existe una relación adulto-niño, en que se impone la opresión del adulto (Paulo da Silva, 2020). El adulto educador, para imponerle a los niños-alumnos realiza una práctica de la dominación: el educador narra, deposita, entrega y dona el conocimiento y el contenido a los alumnos, considerados recipientes a llenar, unos seres pasivos, receptivos, dóciles y que no saben (Freire, 2005b, pp. 78,80). Parte de la imposición es del conocimiento, los contenidos, la cultura y la forma de ver el mundo. Una de las contribuciones de Freire fue denunciar que el educador puede ser el opresor, el que impone y niega la libertad. Esa práctica es considerada una forma de colonialismo, porque niega la voz a los niños y se basa en relaciones autoritarias y antidialógicas (Paulo da Silva, 2020, pp. 125-126).

Paulo Freire logró proponer principios para el cambio de la práctica de educación bancaria. Principalmente consistió en una forma de concebir el ser niño y ser niña, lo cual pedagógicamente incide en la relación educador-educando. Con su pedagogía se aspira a que a través de la educación escolar se formen niños y niñas que sean críticos, pregunten y busquen

respuestas, problematicen y sean conscientes y piensen la realidad local y la del mundo más allá de las fronteras de su localidad (Freire, 1992/2011).

En *Cartas a Cristina* encontramos relatos de la vida de Freire (1994/2008) escritos por el mismo, y en particular de la infancia. En sus cartas nos hace ver que desde que se es niño o niña se tiene capacidad de percibir y pensar el mundo, o el contexto donde se crece:

Las dificultades que tuve que enfrentar con mi familia en la infancia y en la adolescencia forjaron en mi ser, no una postura cómoda frente al desafío, sino, todo lo contrario, una apertura de curiosidad y de esperanza al mundo. Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos tal como eran. Al contrario, desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez éste fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. (Freire, 1994/2008, p. 31)

Además, entre los conceptos de Freire, hay que considerar al niño y la niña como un ser histórico, inacabado e inconcluso, porque en el curso de la vida siempre está aprendiendo. Como parte de su naturaleza, es un ser curioso, un ser de búsqueda intelectual, un ser indagador (Freire, 2003, pp. 19,23); un ser con poder creador (Freire, 2005b, p. 83); un ser con capacidad de transmitir, explicar y comunicar el significado y sentido de la realidad (Freire, 2003, p. 25); un ser con pasión de conocer (Freire, 1992/2011, p. 125). Niños y niñas, seres que aprenden a tener conciencia de su relación con el mundo, de estar en el mundo (Freire, 2005b, p. 94). “El niño entendido por Freire es curioso, preguntón, que necesita de tiempo y espacio para aprender. Aprende a través del diálogo, del amor” (Paulo da Silva, 2020, p. 129).

En la concepción de Freire, las cualidades de la infancia o niñez se tienen y se conservan sin importar la edad; niño, niña, jóvenes, adultos o ancianos. Su visión de infancia no es cronológica, que se queda o pierde cuando se deja ser niño y niña en una etapa de la vida.

Desde su pedagogía, ser niño y ser niña, en los términos que lo caracterizamos, se es a cualquier edad de la vida que tenga el hombre o la mujer. A la infancia se puede volver a cualquier edad, porque se trata de “un estado o un modo de ser” (Kohan, 2020, p. 302). La infancia sin edad, como una forma de existencia revolucionaria: “una especie de celebración de una revolución que no apaga su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su deseo de soñar, de crecer, su creatividad, su transformación” (Kohan, 2020, p. 302).

B) El encuentro del educador y la educadora con los alumnos que llegan a la escuela

En cuanto al encuentro con los alumnos que llegan a la escuela, el educador y la educadora debe poseer saberes para ejercer su función. Es importante que así sea, porque su actuar incide en el tipo de educación que tienen los alumnos.

La función del educador o la educadora, siendo congruente con la naturaleza del niño y la niña de la perspectiva freiriana, básicamente consiste en “el cultivo de la curiosidad” (Freire, 2003, p. 26) y el pensamiento auténtico en el niño y la niña. Una educación que desafíe a los niños a pensar. “De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación” (Freire, 1992/2011, pp. 201-202). Estimular a los niños en el ejercicio de la pregunta, crear la práctica y el hábito de preguntar, “de admirarse” (Freire y Faundez, 1985/2013, p. 72). Para que los niños existan interrogándose sobre todo lo que les asombra, les llama la atención, los atrae, o simplemente porque quieren comprender una explicación de las cosas que ven o saben que existen. Poner la escuela al servicio de los niños del pueblo, al servicio de la clase oprimida y de la liberación de los oprimidos (Freire, 2003, p. 39; 2005b, p. 84).

Otra tarea importante en la relación de alumno-educador, es la ayuda del educador. ¿Ayuda en qué sentido? Freire (2003) explica que la tarea es “ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros” (p. 25). Nos referimos a los contenidos escolares, como objetos cognoscibles, estudiados a través de la curiosidad de los niños y niñas (Freire, 2003, p. 38).

El educador crítico que con la educación busca la liberación, su concepción de enseñanza ya no se basa en la transmisión del conocimiento y el autoritarismo, ni en que tiene la función de maestro explicador: “eso no es enseñar” (Freire, 1996/1997; Rancière,

1987/2007). P. Freire coincide con J. Rancière, en cuanto a que la enseñanza sea con base en la búsqueda intelectual, la pregunta y las respuestas que encuentran los estudiantes. Meirieu (2013/2016) nos dice, al comienzo siempre hay una pregunta. "La pregunta puede venir de un alumno curioso o de una experiencia colectiva, puede suscitarse una dificultad encontrada o un texto misterioso... lo esencial es que cada alumno se apropie de la pregunta" (Meirieu, 2013/2016, p. 76).

En la concepción de enseñanza como búsqueda intelectual, el educador lo que hace es pasársela preguntando al alumno:

Pregunta siempre, hasta el hartazgo, tres cuestiones: ¿qué ves? ¿qué piensas de eso? ¿qué haces con eso? No verifica el contenido de lo que el alumno ha encontrado sino el modo en que ha hecho la búsqueda; verifica, también, que el alumno busque continuamente, que nunca deje de buscar. (Kohan, 2004, pp. 209-210)

Rancière (1987/2007) en su obra *El maestro ignorante*, propone el concepto de enseñanza y aprendizaje para la emancipación, y en ese sentido, reafirma la importancia de las preguntas para el ejercicio libre de la inteligencia por parte de los niños:

Enseñar lo que se ignora no es más que interrogar sobre lo que se ignora. No hace falta ninguna ciencia para formular este tipo de preguntas. El ignorante puede preguntar todo, y sólo sus propias preguntas serán, para el viajero en el país de los signos, verdaderas preguntas que obliguen el ejercicio autónomo de su inteligencia. (Rancière, 1987/2007, p. 48)

Hay un tipo de ayuda que se reconoce deben asumir los educadores y las educadoras que trabajan específicamente con niños niñas que viven en contextos indígenas de diversidad cultural, y que agregamos a lo expuesto por Freire, se trata de la función de mediador cultural¹¹

¹¹ El concepto "docente como mediador cultural" fue propuesto por Bowers (2002). Plantea que el docente tiene que identificar y diferenciar los "supuestos culturales" que pueden influir en la relación de los estudiantes con sus comunidades de origen: por ejemplo, la forma de pensar e interpretar la cultura por el docente que se presenta a los estudiantes, el lenguaje del currículo, el lenguaje verbal utilizado en las relaciones con los

(PRATEC, 2004, pp. 87,96). “La nueva función que se procura lograr es que el maestro no sea quien enseñe, sino un mediador entre las dos culturas” (PRATEC, 2004, p. 77). Un docente amable con la cultura local (PRATEC, 2004, p. 85), aquel que respeta la visión y la cosmovisión de los niños, con respecto a todo lo que existe en la comunidad. La idea es “ayudar al individuo -estudiante- aprender a hacerse más inteligente enseñándole en qué consiste su entorno, cómo puede interactuar con él” (PRATEC, 2004, p. 85). Las actividades escolares propician y generan la vinculación de la escuela y la comunidad de donde son originarios. “Encaminar a los alumnos a ser amigos de todas las tradiciones cognoscitivas, a propiciar el diálogo entre ellas y no a privilegiar ninguna, aunque esta se trate de la propia” (Rengifo Vásquez, 2003, pp. 123-124). Una educación para reflexionar y conversar sobre la visión del entorno de la propia comunidad de los educandos.

Un docente amable considera que los niños llegan a la escuela poseyendo saberes de experiencia vivida, porque son seres con capacidad de captar la realidad (PRATEC, 2004). Paulo Freire (1992/2011) lo ratifica:

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. (p. 110)

El educador tiene respeto por el saber del educando, quien, aunque recién llega a la escuela, posee saberes y comprensión del mundo. Es decir que, desde esta perspectiva los saberes se toman en cuenta en la educación escolar. “La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo. Su mundo, en última instancia, es el primer inevitable rostro del mundo mismo” (Freire, 1992/2011, pp. 110-111). Pero la

alumnos, el lenguaje escrito de los libros de texto, la palabra hablada y la palabra impresa. Los docentes deben reconocer los aspectos anteriores para reforzar la diversidad cultural (Bowers, 2002, pp. 18-19).

comprensión del mundo no solo queda ahí, requiere pasar a otros niveles, y lo que se trata es que esos saberes se inserten en un horizonte mayor (Freire, 1992/2011, p. 111), porque la comprensión del mundo incluye la localidad y otros contextos fuera de ella, más allá de sus límites.

En la perspectiva Freiriana, la relación entre educador-educandos está basada en el respeto a la lectura de mundo del educando, para eso, el actuar del educador o educadora se sustenta en una ética. ¿Qué es la ética y cómo sería la práctica? “La ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regla nuestra presencia en el mundo” (Freire, 2003, p. 57).

La ética del educador se refiere al respeto a los alumnos, principalmente en el proceso de saber y de indagar un objeto cognoscible:

Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es testimoniar a los alumnos que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es pecado, que forma parte del proceso de conocer. **El error es un momento de la búsqueda del saber.** Es justamente la equivocación la que nos permite aprender. No tengan vergüenza de no saber, no traten de patear la pelota afuera, no digan cualquier cosa por miedo a pasar por burros. Pero sobre todo, y esto es fundamental, no silencien a los alumnos. Es suficiente con decir: no lo sé pero voy a intentar averiguarlo. (Freire, 2003, p. 57)

Destacamos que es labor del educador y educadora hacerle ver a los alumnos que van a pasar por la equivocación, la ignorancia, no van a saber y van a tener errores, y que eso forma parte del proceso de llegar a saber. Pero principalmente son el educador y la educadora, quienes comprenden que los alumnos para aprender van a pasar por esos procesos. Por lo tanto, en esta perspectiva para relacionarse con los alumnos, no se les etiqueta como burros, o se les descalifica por no saber, se trata de guiarlos, orientarlos, decirles que la búsqueda de comprender intelectualmente un objeto requiere transitar un camino, y que es paso a paso.

Rancière (1987/2007) define que el papel del maestro es el respeto al proceso de indagar lo que quieren conocer los alumnos:

El maestro ignorante puede instruir tanto al sabio como al ignorante: verificando que busque continuamente. Quien busca siempre encuentra. No necesariamente encuentra lo que busca, mucho menos lo que *se debe* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la *cosa* que él ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se debilita sin que se instale la sinrazón (dominio en que el sabio se destaca tanto como el ignorante). Maestro es quien mantiene a quien busca en *su* camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar. (p.51)

Finalmente, con el tema de la ética del educador, Freire nos aporta preguntas para pensar en los alumnos que llegan a la escuela pública, lo cual va a propiciar un tipo de encuentro. En *El grito manso*, Freire (2003) expone preguntas tales como: ¿sería ético discriminar al diferente? ¿Humillar, ironizar, minimizar al alumno, reírse de él, intimidarlo? Desde luego, la respuesta es que, no es ético (p. 57).

Como parte de la ética y de las cualidades del educador y educadora, Freire (1996/1997) destaca respetar la diferencia del niño y la niña:

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre; a la niña o al niño negro, al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, *desde arriba hacia abajo*. Sobre todo, me prohíbo entenderlas. Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego *a escucharlo* o *a escucharla*. El diferente no es el otro que merece respeto, es un *esto* o *aquello*, maltratable o despreciable. (pp. 115-116)

De lo anterior comprendemos que el docente debe tener otro saber para entrar en relación con los alumnos en la escuela, saber escuchar, hablar y conversar con el otro, en este caso el niño y la niña indígena (Skliar, 2007, p. 115). ¿Qué puede escuchar un educador o educadora de un alumno? Enunciamos algunas posibilidades del acto de escuchar desde la perspectiva freiriana: escuchar sus preguntas, escuchar sus miedos, escuchar sus dificultades, escuchar sus intereses y escuchar su incompetencia provisional (Freire, 1996/1997, p. 114).

Pero para que se produzca la relación de habla y escucha entre educador y educandos, hay otro saber que deben poseer los educadores: el comprender los significados de la diferencia en educación. La diferencia es uno de los conceptos a construir para el trabajo docente, porque la escuela juega un papel en la construcción de la diferencia (Díaz, 2001). Además, es necesario porque desde nuestra perspectiva se aspira a eliminar el autoritarismo de los educadores y educadoras, como cualquier práctica y acción que haga menos a los educandos, o se estén ejerciendo actos de discriminación. El principio es reconocer que no es ético, a lo que hay que indagar, preguntándose, ¿quiénes son los niños y niñas/alumnos con diferencias? Con base en esa pregunta, proponemos que la ética del educador, niñez y diferencia sean categorías relacionales vinculadas a la visión de educación indígena.

1.2.4. Infancia y diferencia en educación: los niños y niñas son seres hechos de diferencias

Los niños y niñas indígenas que ingresan a la escuela a los 3, 4 o 5 años, poseen diferencias humanas, y es importante comprenderlas para que en el ámbito de la educación escolar se atienda la singularidad de cada uno. Una opción es retomar la educación en la diferencia, ocuparse de las diferencias de la niñez (Skliar, 2005). Para “reconocer o imaginar otras formas de educar, porque la estructura de poder que organiza de manera jerárquica las diferencias humanas, no se ha construido sin la resistencia de los grupos humanos que conforman las llamadas culturas dominadas” (Baronnet y Núñez Patiño, 2017, p. 18).

Entre las diferencias generales de los seres humanos tenemos la racial, de clase, la sexual, de etnia, de edad, de género, de cultura, de lengua, de cuerpo, de comunidad, de aprendizaje, de generación, de clase social, de movimiento, de capacidades, de saberes diferentes, las diferentes identidades, las diferencias religiosas y las diferencias de modos de vida (Brah, 2004; Pérez de Lara, 2001; Skliar, 2005, pp. 16,19; Walzer, 1997/1998). Esas diferencias las poseen los niños, las niñas, mujeres y hombres adultos, los jóvenes, o los ancianos.

De la diferencia recuperamos algunos sentidos y significados que nos ayudan a su definición como categoría analítica. La diferencia es una reafirmación de lo mismo en relación

con el otro. “No es una distinción, (...) sino (...) una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad que no es primero oposicional” (Roudinesco y Derrida, 2001/2009, p. 30).

¿Quiénes son los otros? Cuando decimos el otro, nos referimos a un sujeto, pero en determinadas circunstancias y situaciones de relación social, donde se le representa y nombra de varias maneras. Para su discusión presentamos las connotaciones negativas. Nombrado desde la categoría diversidad, se refiere a “el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto de un grupo cultural y el otro como alguien a tolerar” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 188).

Otra explicación nos dice que el otro es portador de alteridad. Es decir, que la alteridad se refiere a la sexualidad, culturas, género, clase social, etnia y lenguas (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 201). Entonces, al hablar de diferencia lo estamos haciendo a la vez como alteridad. Quiere decir que el trato y las circunstancias del otro va ligado en cómo se consideran las diferencias. Históricamente el otro es excluido, el otro padece violencia, el otro está ausente y es invisible. En esas relaciones en que aparece el otro, ocurren dentro de un marco político, ideológico, estructural, económico y de poder (Duschatzky y Skliar, 2001, pp. 188,202).

Otro significado de diferencia es como relación social: “debe entenderse como las trayectorias históricas y contemporáneas de circunstancias materiales y prácticas culturales” (Brah, 2004, p. 124). Las diferencias humanas se producen en las relaciones cotidianas entre las personas, se encuentran en discursos, en acciones y prácticas, o en normas que les dan un lugar a las personas en la sociedad o un grupo de pertenencia. Por lo anterior, entendemos que al usar diferencia es para hablar de un sujeto desde su individualidad, de los pueblos desde una diferencia, o para grupos de personas como colectivo, por ejemplo, las mujeres negras o comunidad negra, comunidad religiosa y grupos culturales (Brah, 2004; García Canclini, 2004; Walzer, 1997/1998). Entonces, las diferencias se pueden clasificar en individuales o grupales (Jiménez Fernández y González Galán, 2011).

La diferencia indígena es una conceptualización teórica específica para hablar de diferencia. Se refiere a las diferencias culturales, diferencias tradicionales y rasgos diferenciales, que en muchos casos los pueblos utilizan para diferenciarse, como lo son las lenguas indígenas, la cultura, lo propio y lo ajeno y la interculturalidad propuesta por García Canclini (2004, pp. 46,48). Sin embargo, al analizar las diferencias en pueblos indígenas, evitar incurrir en la absolutización de los rasgos de los pueblos y en esencialismos, hay que

considerar los cambios y las transformaciones. Relacionar la diferencia de los pueblos indígenas con procesos históricos de colonización, modernización y procesos hibridadores por interacción con otras culturas (García Canclini, 2004, p. 47).

Asimismo, al analizar la diferencia indígena hay una relación con la desigualdad. García Canclini (2004) sugiere enfocarse “en la demanda étnico-política de los pueblos indígenas, que desean ser reconocidos en sus diferencias y vivir en condiciones menos desiguales” (p. 49). Los indígenas asumen la diferenciación en varios niveles, a partir de los cuales habrá que observar su discurso y actos. ¿De quién se diferencian? En el caso de México se diferencian de la cultura nacional, y lo hacen para reconocerse y defender su identidad y cultura, sus territorios y sus diferencias culturales.

Con base en las definiciones anteriores, ahora nos vamos a ocupar de hablar de la diferencia en personas específicas. Para eso, abordamos dos debates: el problema de caracterizar a los niños y niñas como diferentes, y la pedagogía para los niños y niñas con diferencias que son de pueblos indígenas.

A. El problema de caracterizar a los niños y niñas como diferentes.

Las diferencias y los y las diferentes tienen significados y sentidos opuestos que hay que tomar en cuenta:

Los *diferentes* obedecen a una construcción y son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar *diferencialismo*, esto es, una actitud -sin duda racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. (Skliar, 2007, p. 108)

Cuando a las personas que poseen diferencias humanas se les ve como los y las diferentes, se está haciendo un ejercicio de diferencialismo de la generalidad de cualquier diferencia. Ese diferencialismo marca, señala y nombra a los seres humanos como diferentes. Entonces, “el problema no está en qué son las diferencias, si no en como inventamos y reinventamos cotidianamente a los diferentes” (Skliar, 2005, p. 20). Y eso sucede cuando en las relaciones entre las personas predomina ver a los otros como diferentes y no desde la

diferencia. El problema es cuando se produce un “*diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir, dentro de la diferencia, algunas marcas *diferentes* y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna” (Skliar, 2007, p. 108).

La diferencia y el diferencialismo pueden producirse en varios ámbitos en una sociedad en general: en grupos de personas, en la familia, en instituciones públicas y privadas, o en escuelas del nivel educativo inicial hasta el nivel superior. A nosotros nos interesa teorizar y abordar sobre la diferencia y el diferencialismo y su relación referente a los niños y niñas en el contexto escolar, lo cual nos lleva a plantearnos, ¿en la escuela cómo son tratadas las diferencias que portan los niños y las niñas? Primero hay que considerar que la diferencia en la escuela se pone en juego como una práctica institucional. Las educadoras y educadores forman parte de las prácticas y en su mente existe una representación de las diferencias y el diferencialismo. En cuanto a las escuelas, pueden legitimar discursos, prácticas y políticas de la diferencia emanadas del Estado, las cuales pueden ser opresoras (Brah, 2004, pp. 123,125). Por lo tanto, es importante analizar las circunstancias en las que se encuentran los niños y niñas en prácticas institucionales en las escuelas, porque pueden ser lugares en que algunos se encuentran en situaciones de discriminación y exclusión. Entonces, nos referiremos a la imagen y discurso de las diferencias de los niños.

Retomemos el debate de cuestionar las prácticas institucionales de la escuela, cuando es un lugar donde se da el problema de la creación de los diferentes. Con la producción del binarismo, “el sistema educativo se pobló de oposiciones binarias, colocando de lado lo deseable, lo legítimo y del otro lo ilegítimo” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 195). Donde el otro, el diferente, es visto como la fuente de todo mal en educación. Es en el pensamiento binario entre nosotros y ellos, en que al otro se le representa como inferior.

De acuerdo con el paradigma de la diferencia en el aprendizaje y la enseñanza, en la escuela todavía se pueden seguir reproduciendo modos dominantes de organización o formas determinadas en cómo debe funcionar, que favorecen el éxito o propician el denominado fracaso escolar en los alumnos (Perrenoud, 2007). Para entenderlo, veamos la definición de fracaso escolar:

El fracaso escolar se define como la simple consecuencia de dificultades de aprendizaje, como la expresión de una carencia objetiva de conocimientos y competencias. Esta visión, que naturaliza el fracaso, impide comprender que éste surge de formas y normas de excelencia establecidas por la escuela, cuya aplicación local manifiesta ciertas arbitrariedades, entre las que se encuentra la definición del nivel de exigencia del cual depende el límite que separa a los que triunfan de los que fracasan. (Perrenoud, 2007, p. 20)

Perrenoud muestra que hay una relación entre la forma en que funciona la escuela a donde asisten los alumnos con la creación del alumno que fracasa. Nos hace ver consecuencias de las normas que establece la escuela, siendo la principal, la concepción de alumno con carencia de conocimientos y producir la exigencia de los conocimientos que los alumnos deben lograr a una determinada edad y desarrollo.

La definición de fracaso es un ejemplo de que la escuela produce normas que distingue alumnos, por ejemplo, los que tienen éxito y los que fracasan. El alumno como el otro diferente es el depositario del mal, porque el fracaso escolar es del alumno escolarizado (Duschatzky y Skliar, 2001, pp. 192-193). La escuela considera a los alumnos responsables de su propio fracaso (Meirieu, 2013/2016, p. 89). A nuestro criterio esa distinción tiene un sentido negativo, porque crea al alumno que fracasa. Por lo mismo, nos motiva a expresar algunos cuestionamientos de ese concepto y posibles prácticas, con el propósito de incidir en su reflexión, ¿qué tipo de normas y acciones puede implementar la escuela para evitar la noción del alumno que fracasa? ¿Escuela, profesores y profesoras, asumen el fracaso del alumno, en términos de la norma institucional, de lo normal?

Debido a las preguntas anteriores, consideramos importante la comprensión de la diferencia, para cambiar el modo de ver al otro como diferente que todavía predomina en la escuela. La noción de fracaso no es la única caracterización negativa que se le hace a los alumnos en las escuelas, hay otras. A los alumnos diferentes se le caracteriza como alumnos problema, son considerados así aquellos que perturban la clase, o vistos como los anormales (Foucault, 1999/2007; Skliar, 2017).

Eso que nombramos como normalidad y que pasa en las escuelas, es una realidad que hay que mirar:

Sencillamente, porque lo que salta a la vista cuando miramos el mundo de hoy, precisamente, la realidad de que nuestro mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación. (Pérez de Lara, 2001, pp. 294-295)

El diferencialismo se produce cuando en el espacio escolar se busca “reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su raza, etc.” (Skliar, 2002, p. 145).

Podemos resumir que las atribuciones a los alumnos como diferentes provienen de las normas escolares de las escuelas, como el ejemplo del alumno que fracasa. Para interpretar la situación de alumnos representados como diferentes, habrá que hacerlo con la diferencia como alteridad y en relación con los conceptos de fracaso escolar, lo normal y anormal.

La solución al problema del diferencialismo que se le otorga a los niños y niñas, se puede evitar al ver, concebir, describir o nombrar las diferencias sin términos valorativos y sin emitir juicios. Se evita hablar de diferencias con expresiones de peores, mejores, superiores, positivas o negativas, son simplemente diferencias. La diferencia es diferencia y no es deficiencia (Canal UNED, 1998). La razón es porque las connotaciones valorativas, juicios y prejuicios son lo que crean a los diferentes (Skliar, 2005).

B. La pedagogía para los niños y niñas con diferencias.

Apoyamos la idea de estar en contra de que en las escuelas se sigan reproduciendo concepciones negativas y la invención del alumno diferente o del anormal. Una forma de hacerlo es interpretar la educación escolar con la categoría diferencia, pero desde otro sentido al diferencialismo. Analíticamente vamos a retomar el siguiente significado del concepto diferencia:

Hace referencia a la variedad de formas en las que los discursos específicos de la diferencia se constituyen, cuestionan, reproducen y resignifican (...)

(...) la diferencia no siempre es un indicador de jerarquía y opresión. Por lo tanto, la cuestión de si la diferencia resulta en inequidad, explotación y opresión o en igualitarismo, diversidad y formas democráticas de agencia política es contextualmente contingente. (Brah, 2004, p. 134)

La definición nos da la posibilidad de cuestionar la situación de las diferencias en la educación y a la vez generar acciones para la resignificación de las diferencias de los niños. Al respecto, concebimos que las acciones sean para un trato igualitario a los alumnos y que las escuelas se vuelvan espacios democráticos con las diferencias. Siguiendo esa idea, se busca alcanzar dos propósitos: cambiar la noción de alumno que perturba la clase, porque concebimos a la educación escolar como una “experiencia de conversación con los otros” y “la conversación de los otros entre sí” para “mantener las diferencias” (Skliar, 2005, pp. 18,20). Interpretar la educación en la diferencia para generar otro tipo de relación pedagógica entre docente y alumnos.

La escuela puede contribuir a mantener las diferencias, o no admitirlas y reproducir las desigualdades, la competitividad y el individualismo. Entre esas opciones, de los alumnos que ingresan a la escuela habrá que tomar en cuenta la “diversidad de ritmos de desarrollo” y no tanto su edad, tal como se organiza el sistema escolar formal, por grado y edad (Perrenoud, 2007, p. 29). Hay diferencias que han sido ignoradas, obviadas y quienes tienen que buscar la manera de atenderlas en la práctica son las educadoras y educadores. Algunas de ellas son la diferencia en el aprendizaje que tienen los alumnos, las diferencias culturales y las diferencias de capacidad.

Ante la realidad de creación de alumnos diferentes, entonces, ¿cómo habrá de ser la enseñanza y el aprendizaje para los niños y niñas indígenas que ingresan tarde a la escuela, sin que sean considerados diferentes por su pertenencia étnica, diversidad de ritmos de desarrollo, o diferencias de capacidades y de aprendizaje? Primero, los educadores y educadoras críticos cuestionan y desnaturalizan la idea de que esos alumnos van a fracasar, por el hecho de que no asistieron a uno o dos grados escolares. Segundo, una tarea intelectual de los educadores es identificar las diferencias que poseen los niños y niñas que ingresan, porque son seres hechos de diferencias. Por las circunstancias de ingreso con que llegan a la escuela, los niños pueden

manifestar la diferencia de aprendizaje y diferencia de capacidades. Es decir que, son alumnos que aprenden de modos diferentes a otros alumnos y tienen derecho a una enseñanza diferenciada.

Para construir una respuesta a la pregunta anterior, vamos a retomar el enfoque o perspectiva de la pedagogía diferencial, disciplina que se ocupa de reflexionar y hacer propuestas de actuación educativa o actuación práctica sobre las diferencias humanas. En esta perspectiva, se concibe que las diferencias humanas de grupo e individuales tienen un sentido pedagógico, o que influyen en la educación; por lo tanto, los educadores y educadoras deben saber cuándo una diferencia humana de los alumnos, afecta al proceso educativo (Canal UNED, 1998; Jiménez Fernández y González Galán, 2011).

Las diferencias humanas que influyen de manera directa sobre los objetivos de la educación, puedan ser mantenidas, anuladas o modificadas. Para decidir sobre qué diferencia enfocarse, se sugiere elegir la que más afecta a un grupo de alumnos, o una característica individual. Por ejemplo, las variables de inteligencia, la capacidad intelectual que tiene que ver con la diferencia de capacidad. Desde la pedagogía diferencial, para la intervención, las diferencias se tratan como grupo y a la vez como una manifestación distinta en cada alumno; se crea un control, planeación y vigilancia (Canal UNED, 1998).

Los educadores y educadoras para atender la diferencia de aprendizaje de los alumnos que lo requieran, tienen como opción crear un aula diversificada, con la diferenciación de la enseñanza y la diversificación de las actividades (Gimeno Sacristán, 2005; Perrenoud, 2007; Tomlinson, 2003). La diferenciación intencional constituye una pedagogía para los sujetos con diferencias. Significa diferenciación en el trabajo en el aula realizado por educadores y educandos. Para eso, la principal propuesta de la educación diferenciada es crear un aula diversificada (Pascual Morán, 2014, p. 19):

Las aulas diversificadas son apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. Además, estas aulas funcionan mejor para una amplia gama de alumnos que las clases que tratan a todos como si estuvieran cortados por el mismo patrón. (Tomlinson, 2003, p. 28)

En un aula diversificada, del grupo de alumnos se reconocen las diferencias de aprendizaje. Los alumnos manifiestan distintos intereses, capacidad menor de lo que se espera del grado escolar, necesidades de aprendizaje, gustos, facilidad para realizar las tareas, o en no saber cómo hacer un trabajo escolar. Ante la existencia de diferencias de aprendizaje, no todos hacen las mismas cosas, ni las mismas actividades (Tomlinson, 2003). Si a la escuela ingresa un niño y niña y presenta dificultades, tiene necesidades de aprendizaje, es lento para el trabajo escolar, es un estudiante adelantado, o presenta rezago, para ser atendido tenemos la opción de diferenciar la enseñanza.

El término diversificación propuesto por Gimeno Sacristán (2005) consiste en convertir lo único en múltiple (RAE, 2021, 13 de mayo), en darle variación a los contenidos escolares, a los objetivos de aprendizaje, a la forma de enseñanza, a los recursos materiales a emplearse y el aprendizaje de cada alumno. Para una práctica educativa basada en la diferenciación, en el aula se pueden implementar varias acciones:

- 1) De los contenidos y objetivos comunes de la educación obligatoria: “las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de lo básico en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo en unos estudiantes que en otros” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 90).
- 2) Enseñanza diversa: a “(...) cada estudiante se le situé en condiciones didácticas fecundas para él; es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 91).
- 3) Atender las necesidades de cada estudiante: “distribuir los recursos docentes, en general, y la dedicación de cada profesor, en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 91).
- 4) Diversificar ritmos de aprendizaje: “proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 91).
- 5) Organizar el tiempo para trabajar con alumnos lentos, alumnos-medio y alumnos mejores: “el profesor, aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el

empobrecimiento de los ‘mejores’ y en la desatención de los ‘lentos’ ” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 92).

- 6) Diversificación de recursos materiales: “la diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 91).

Con el mismo propósito, Tomlinson (2003) aporta una lista de características de un aula diversificada, como una manera de darle respuesta a las necesidades y capacidades diversas de los estudiantes. Nos propone que al diversificar se pueden realizar acciones con respecto a lo que le corresponde hacer a la educadora o educador, a los alumnos y del uso de materiales. Son diversas acciones las que se pueden trabajar con los alumnos, es cuestión de elegir la más adecuada para cada uno:

- 1) Proporcionar diferentes grados de apoyo a los alumnos (Tomlinson, 2003, p. 123).
- 2) Implementar el trabajo en parejas mixtas con alumnos de distinta capacidad, que trabajen juntos en pequeños grupos (experiencias de trabajo comunitarias) y formar grupos homogéneos o heterogéneos desde el punto de vista de las capacidades (Tomlinson, 2003, p. 140). Se “puede agrupar a aquellos alumnos que tienen un retraso en un área determinada, o reunir a ciertos estudiantes que hace tiempo que dominan los niveles elementales” (Tomlinson, 2003, p. 123).
- 3) Hacer uso de textos con diferente nivel y grado de complejidad, de acuerdo a las necesidades de cada alumno (Tomlinson, 2003, p. 119).
- 4) Diversificar las instrucciones que se le da a los alumnos, de forma visual o auditiva, y en distintas lenguas, por ejemplo, en lengua indígena, de acuerdo con la capacidad de cada uno (Tomlinson, 2003, pp. 129,140).
- 5) Diversificar los materiales para abordar el contenido (Tomlinson, 2003, p. 139).
- 6) Implementar “actividades escalonadas para que todos los chicos concentren su atención en los principios esenciales, pero en diferentes niveles de complejidad o abstracción y con distintos grados de apertura” (Tomlinson, 2003, p. 148).
- 7) Ajustar las tareas al punto de partida de cada alumno.

En un aula diversa, los estudiantes realizan varias acciones. Tienen la opción de hacer actividades y trabajos de diferente nivel de complejidad, tareas concretas dependiendo de lo que puedan hacer (Tomlinson, 2003, pp. 20,26); estudiantes con aptitudes similares trabajan en tareas de un nivel de dificultad parecida (Tomlinson, 2003, p. 119); y los alumnos trabajan sobre temas variados y contenidos que ellos eligen (Tomlinson, 2003, pp. 132-133).

Hay otras sugerencias para las educadoras y educadores que específicamente trabajan con alumnos con diferentes capacidades: estudiantes con capacidades menos desarrolladas y estudiantes adelantados:

Los estudiantes con capacidades menos desarrolladas pueden necesitar

- a alguien que los ayude a identificar y cubrir lagunas en su aprendizaje para poder avanzar;
- más ocasiones para la instrucción directa o la práctica;
- actividades o productos que estén más estructurados o sean más concretos, con menos pasos, más cercanos a sus propias experiencias, y que requieran habilidades lectoras más simples; o
- un ritmo de aprendizaje más pausado.

Los estudiantes adelantados, por otra parte, pueden necesitar

- saltarse la práctica de habilidades y conocimientos que ya dominan;
- actividades y productos que sean más complejos, abiertos, abstractos, multidimensionales, que requieran lecturas de materiales más avanzados; o
- un ritmo de trabajo rápido; o quizá más lento, que permita una mayor profundidad en la exploración de un tema. (Tomlinson, 2003, p. 32)

Hay otros estudios sobre la pedagogía diferenciada que aportan elementos para trabajar las diferencias en clase. Según la concepción de P. Meirieu (2013/2016), las características de la pedagogía diferenciada consisten en articular “las actividades de grupo y el trabajo individualizado en un colectivo estructurante” (p. 109). La pedagogía diferenciada se basa en la unidad de un proyecto y la aplicación de una diversidad de métodos, al identificar que hay alumnos que requieren atención individualizada.

En el proyecto unificador se considera a todos los alumnos, para eso, se establecen objetivos de aprendizaje y finalidades educativas unificadas. El proyecto integra y unifica los conocimientos que van a adquirir los alumnos, juntos e individualmente. La diferenciación se hace en el sentido de que habrá actividades que pueden hacer todos los alumnos juntos, y otras desde su individualidad. Se aplica una individualización que haga justicia a las diferencias de cada alumno (Meirieu, 2013/2016, pp. 109,112). El autor sugiere un principio para la planeación de secuencia de actividades: “en una secuencia de aprendizaje, hay que esforzarse por alternar tiempos de presentación colectiva con tiempos de trabajo individual y tiempos de trabajo en pequeños grupos” (Meirieu, 2013/2016, p. 115). Son esos tres tipos de trabajo los que deben estar en cada secuencia.

Entonces, ¿cómo es una clase de acuerdo a los planteamientos de la pedagogía diferenciada? Meirieu (2013/2016) explica que la clase se organiza a partir de un proyecto unificador y la planificación de las actividades basadas en la diferenciación simultánea. Las actividades para los alumnos se organizan con base en la diferenciación sucesiva mediante la aplicación de diferentes métodos, y una diferenciación simultánea para que cada uno progrese. En la práctica significa identificar a los alumnos que durante el desarrollo de las actividades necesiten el trabajo individual, uno de los tres antes mencionados; y lo que se hace es asignar actividades particulares (Meirieu, 2013/2016, pp. 116-117).

Los principios y sugerencias de retomar las diferencias a partir de un aula diversificada y la pedagogía diferenciada, nos lleva a preguntarnos, ¿cómo deben funcionar las escuelas públicas para recibir a los niños y niñas que ingresan cada ciclo escolar? Las escuelas tienen varios aspectos en común, la principal es recibir alumnos con características específicas, siendo la edad y un nivel de conocimientos para ingresar a un grado escolar. Se establece que ofrezcan los mismos contenidos y conocimientos, por seguir un programa de estudio nacional.

Respecto a la forma en que la escuela debe recibir a los niños y niñas cuando inician la escolarización, coincidimos con Meirieu (2001) en considerar que llegan en distintas “condiciones” y hay que hacerles un sitio, que la escuela sea un “espacio de seguridad” para ellos (p. 81). Se debe empezar por cambiar la manera en que la escuela tradicional recibe al alumno, que al entrar se introduce en el sistema educativo de la competitividad, el individualismo y la exigencia de lograr lo establecido como ideal educativo.

En cambio, tenemos la propuesta de que la escuela sea un espacio de resistencia (Meirieu, 2001):

De resistencia contra los excesos del individualismo, contra la competición encarnizada, contra concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. (Meirieu, 2001, p. 81)

En una escuela como espacio de seguridad (Meirieu, 2001, p. 81), el docente ayuda al alumno sin imponer. Donde un sujeto/alumno “pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Meirieu, 2001, p. 86).

Respecto a ¿qué puede hacer la escuela y los docentes con los alumnos que poseen diferencias, los tolera, los respeta, los excluye, o todo a la vez? Por tolerancia nos referimos a una actitud frente a las diferencias, asumida ya sea por individuos, grupos o un Estado nacional (Laclau, 1996; Walzer, 1997/1998). Para Walzer (1997/1998), históricamente en cualquier sociedad se presentan cuatro formas de tolerancia para considerar a la diferencia: 1) aceptación resignada de la diferencia; 2) actitud pasiva, relajada, indiferentemente positiva a la diferencia; 3) un tipo de estoicismo moral, al reconocer que los otros tienen derechos; 4) y apertura hacia los otros, mostrando curiosidad, respeto o voluntad de escucha (pp. 25-26). Ser tolerante implica alguna de esas actitudes, caso contrario del intolerante que no se ubica en ninguna.

Ante esa concepción, concluimos dejar fuera la enseñanza de la tolerancia de la diferencia en la escuela que puede promover un Estado nacional, a través de la política pública. Nos referimos a cuando en las escuelas, el propósito principal solo sea enseñar a los niños a asimilar la ciudadanía, a ser del grupo nacional, mientras que sus diferencias culturales, diferencias identitarias de grupo cultural son las que se tienen que tolerar en educación. Eso puede tener como consecuencia la actitud de abandonar la adscripción a un grupo de pertenencia (Walzer, 1997/1998, p. 50). Además de que, “el principio de reconocimiento se sustentó en la homogeneidad, en la igualdad y no en la diferencia. Ser ciudadano en el carácter de individuo igual y no en el carácter de sujeto diferente” (Duschatzky y Skliar, 2001,

p. 206). Y debemos tomar en cuenta que la tolerancia como actitud es un acto de poder, porque hay una relación de desigualdad para los individuos o grupos tolerados (Walzer, 1997/1998, p. 65).

En cuanto al respeto de las diferencias en educación hay posiciones a favor y críticas. La crítica se hace cuando el respeto se promueve en los sistemas de enseñanza por medio de un tipo de multiculturalismo. El respeto a partir de un doble mecanismo: “la idea de «*respeto*» hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de «integración» en la cultura que se considera huésped” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 203). Se trata de fomentar el aprecio por la diversidad, la aceptación de la diversidad, que los alumnos aprendan sobre los grupos culturales y fomentar en ellos la convivencia con los diferentes.

En cambio, desde un multiculturalismo crítico para hablar de educación multicultural, diferencia y alteridad en educación, se debe cuestionar si la diferencia se pone en términos exóticos, y si se oculta la desigualdad y los significados de lo político en las políticas gubernamentales del Estado (Duschatzky y Skliar, 2001). En ese mismo sentido, a partir del análisis de la diferencia en la política del multiculturalismo, Laclau (2006, pp. 87,89) sugiere que otro debate necesario sea sobre las categorías del particularismo y el universalismo, para precisar los límites del significado de cada uno y así definir una postura. Esas categorías se cruzan o se conectan en temas de identidad diferencial, la diferencia y educación, diferencia y derechos. Asimismo, el particularismo y el universalismo permiten reconocer que hay aspectos en los que los grupos o individuos son iguales y en otros son diferentes. La lucha y las reivindicaciones por las diferencias se dan cuando hay situaciones de dominación por grupos dominantes, en las instituciones y cuando se producen relaciones hegemónicas (Laclau, 2006, pp. 87,106).

En síntesis, con el multiculturalismo, la formación se dirige a fomentar, aceptar y promover la convivencia en relación con las diferencias y la diversidad. Dubet (2011) señala que cuando se toleran o reconocen las diferencias, son relegadas en instituciones como la escuela (p. 107). Sin embargo, el multiculturalismo no alcanza a dar una respuesta sobre cómo se debe tratar a los alumnos que poseen diferencias, porque al ingresar a la escuela se concibe aceptarlos como los otros en sus diferencias (Dubet, 2011).

Jimeno (2007) posicionado en la educación diferenciada, argumenta a favor de practicar el respeto en la educación escolar. Con una educación diferenciada debe haber respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, porque así se atiende el ritmo de aprendizaje y la individualidad: “respetar es siempre salvar la diferencia, considerar, retener la mirada ante lo que caracteriza a cada persona, mientras que ser indiferente es pasar sin detenerse ante la realidad y sin considerar su contenido” (Jimeno, 2007, p. 2).

Por su parte, Skliar (2017) sugiere que a los alumnos se les trate y considere en situación y condición de igualdad, de singularidad y de diferencia (p. 167). La lucha contra la discriminación y por la justicia en educación, entendiendo la justicia como la igualdad de posiciones o lugares que se les da a niños y niñas en su condición de alumnos (Dubet, 2011). Esa definición nos lleva a proyectar una escuela igualitaria con los alumnos. Se trata de que haya justicia en el trato, para no seguir creando al alumno diferente:

La justicia y la hospitalidad se encuentran o reencuentran: en dar acogida al desconocido, al anónimo, a aquel que se rotula como diferente; en recibir su lengua, su aprendizaje, su cuerpo, su experiencia como lo haríamos con cualquier otro, y en no juzgar, no encerrar, no caer en esa telaraña de sinsentidos que también sobreviene en ciertos experimentos de alteridad: el enclaustramiento del otro en su proclamada deficiencia, en su aparente anormalidad. (Skliar, 2017, p. 178)

Finalmente, el educador y educadora son quienes reciben al alumno, ¿deben prepararse y en qué sentido? De acuerdo al concepto de alumno como ser hecho de diferencias, Skliar (2017) nos habla “de un estar disponible y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de alumno tradicional como la de un aprendizaje normal” (p. 179). Los docentes como intelectuales críticos asumen la tarea intelectual y la responsabilidad de buscar los modos de enseñanza que le favorezcan al alumno, tomando en cuenta su singularidad y sus diferencias.

También al llegar a este punto, concebimos que la escolarización para los niños y niñas de una sociedad es planeada y diseñada por el Estado, con un sentido, significado y propósito. De la perspectiva pedagógica de infancia seguimos la idea de que los niños y niñas son sujetos a escolarizar, para lo cual vamos a exponer la escolarización obligatoria en el siglo XXI.

1.2.5. La escolarización obligatoria en el siglo XXI define el momento de ingresar a la escuela y le otorga a los niños y niñas el estatus de sujetos a escolarizar

A los niños y niñas de una generación, les toca vivir en una época, y en un mismo contexto social, económico y político (Bourdieu, 1990, p. 171). En el siglo XXI, con la expansión de la escuela como forma hegemónica (Pineau, 2007), de un país a otro, cada vez a edades más tempranas les toca empezar con la escolarización.

Una relación del Estado con la generación de niños es a través de la escolarización: escolarizar por la clasificación de edad (Bourdieu, 1990; Pineau, 2007). “Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, reproducir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 1990, p. 164). En una sociedad, la edad de las personas “es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable” (Bourdieu, 1990, p. 165). La edad se utiliza como unidad social¹² para agrupar personas: por ejemplo, a los jóvenes, adultos, ancianos y a los niños. La edad es una manipulación, porque borra las diferencias que pueda tener cada individuo que conforma un grupo de edad: diferencias económicas, condiciones de vida e intereses (Bourdieu, 1990, p. 165).

Otros estudios sostienen que la edad ha sido utilizada para asignar actividades específicas para los niños y las niñas (Gaitán, 2006, p. 83), como asistir a la escuela. Para niños y jóvenes, la edad es un factor que define lo que va a suceder en un determinado momento de su vida. Ejemplo, iniciar con la escolarización obligatoria.

La escolarización tiene una historia en occidente y en México. En el curso de los siglos XVII y XVIII, en occidente fue resultado de un proceso de transición de la sociedad industrial a una sociedad moderna, de cambios económicos, sociales y políticos, y cuando las edades quedaron sometidas a un cierto ritmo (Bustelo Graffigna, 2012; Gimeno Sacristán, 2005, p. 35). El surgimiento de la escuela y de la infancia en Europa tiene su origen en las gradaciones de edad, ocurrida en los colegios jesuitas (Varela y Alvarez-Uría, 1991, p. 20). Hasta el siglo XIX en muchos países la educación obligatoria comenzó a funcionar como “dispositivo

¹² El concepto unidad designa aquello que se encuentra uniforme como propiedad de todo ser.

institucional”, a partir del cual se construye una realidad de la infancia (Varela y Alvarez-Uría, 1991, pp. 26,284). El estatus¹³ de la infancia tiene una “diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una experiencia cognitiva había que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo” (Baquero y Narodowski, 1994, p. 65).

Aunque en México ocurrió un proceso particular del concepto infancia, coincide en el surgimiento casi simultáneo en occidente (del Castillo Troncoso, 2018):

En ese contexto, la intervención del Estado moderno se conceptualiza en términos de conseguir ese tipo de sociedad racional y en equilibrio en donde se realiza el principal ajuste con la infancia a través de su condición de alumno, de su segregación por edad, por el sometimiento a los saberes científicos a través de los cuales se regula la infancia. (Bustelo Graffigna, 2012, p. 289)

En el siglo XXI la educación escolarizada se convirtió en obligatoria en muchos países del mundo, y por consiguiente en pueblos, sociedades urbanas y sociedades indígenas que los integran. En cualquier país de Europa y América, la escolarización definió y les otorgó un status a los niños:

La escolarización se convierte en un rasgo antropológico de importancia esencial que dibuja la imagen de una infancia y una primera juventud, ubicadas en unas condiciones de vida idealizadas, que se consideran inherentes y que son definitorias de un status: ser niño o adolescente consiste, entre otras cosas en ser considerado como sujeto a escolarizar. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 36)

En los Estados, el estatus de alumno a escolarizar dado a los niños, lo encontramos en la ley de educación y en el sistema educativo. Cada Estado cuenta con leyes que definen la educación para la población que lo integra e impulsa políticas dirigidas a la infancia. Una

¹³ Status es una palabra inglesa que en español se traduce como estatus. Tanto en educación, sociología y antropología, diversos autores hacen uso de ambas formas, pero los significados aluden a lo mismo. Utilizamos la expresión en español y sólo cuando sean citas textuales se toma como lo usa el autor. Hecha la aclaración, la definición de estatus significa la posición que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social.

acción fue reconocer el derecho a la educación básica para los niños y la institucionalización de la educación como obligatoria. Así que, “la educación obligatoria es un derecho a recibir lo que se considera un bien en una etapa determinada de la vida” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 35).

La escolarización se convirtió en una actividad central en los Estados, desde la etapa infantil de los niños y las niñas. La escolarización delimita la edad:

La escolarización obligatoria ocupa las primeras etapas del desarrollo de los seres humanos, caracterizándolos como sujetos de una clase social nueva: la de alumnos en etapa infantil o en la adolescencia; da una identidad particular a estas edades al concebir las etapas evolutivas características en la vida. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 34)

En la vida de los niños y jóvenes, la escolarización obligatoria delimita las etapas de ser alumno, y define el momento de entrar a la escuela (Gimeno Sacristán, 2005). Sin embargo, en los hechos no toda la población infantil asiste a la escuela, porque está lejos de cumplirse que el Estado provea las condiciones. Uno de los factores ha sido el trabajo infantil. Para algunos niños no hay condiciones:

Posibilidad de asistir con normalidad a las escuelas y permanecer en ellas durante la etapa considerada como obligatoria, sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que puedan abocar a la exclusión o deserción escolar. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 17)

Con la escolaridad obligatoria, los niños y las niñas en edad escolar entran a la escuela para recibir la educación, pero cuando no existen las condiciones necesarias, surge desigualdad y exclusión:

La desigualdad implica distancia entre unos y otros, la exclusión supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. Ser más o menos educado, haber disfrutado o no de la escolarización, es un problema de poder

ser, estar y sentirse como sujeto que se sabe a sí mismo actor en la sociedad, necesario e importante para algo y para alguien. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 64)

Al no haber disfrutado de la escolarización, la experiencia de ingresar a la escuela no es la misma para todos los niños y niñas. Aunque asisten en algún momento de su vida, no es en igualdad (Gimeno Sacristán, 2005, p. 61), si los comparamos con aquellos que lo hicieron cuando debieron haberlo hecho.

1.2.5.1. Los niños y niñas inician la escolarización en la sociedad: los supuestos teóricos de la teoría de la reproducción y teoría de la resistencia.

Hay varias formas de analizar cómo se lleva a cabo la escolarización: “algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente como capital humano necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y de la irracionalidad” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 17). Esas ideas y otras, las encontramos desarrolladas en la teoría de la reproducción y teoría de la resistencia en educación, empleadas para el estudio de la escuela, para analizar el sistema educativo y la escolaridad (Flecha, 1994; Giroux, 1983/2004; 1985; Morrow y Torres, 2002).

En este trabajo nos posicionamos en la teoría educativa de la sociología de la educación. A partir de la teoría de la reproducción porque ayuda a explicar temas relacionados con “el sistema escolar: como las desigualdades sociales, desigualdades escolares, económicas y culturales en relación con la escuela, escuela y movilidad social, la escuela como aparato ideológico del estado, escuela y reproducción social, etc.” (Flecha, 1994, p. 100).

La teoría educativa nos dice que a partir de la categoría reproducción surgió el análisis de la relación de la escuela, la política y el Estado. Comenzó a ser criticada la función de la educación, la escuela y la enseñanza, caracterizada como reproductora (Giroux, 1985). Por ejemplo, Louis Althusser (1970/2003) explicó que la escuela es un aparato ideológico del Estado, lo cual, sigue siendo útil para el análisis de la escolarización. Advirtió tener en cuenta que el Estado está a cargo de la educación de los niños y jóvenes, y la escuela es el instrumento para llevarlo a cabo, porque “dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...)” (p. 37).

Althusser (1970/2003) posicionado en la teoría marxista hizo una crítica al Estado, la función que cumple la escuela pública y los efectos en la formación de los niños, desde los jardines de niños hasta la educación superior. Dijo que la escuela y el sistema educativo funcionan como aparato ideológico del Estado, porque se promueve una formación con intereses de clase y está a favor del capitalismo y las relaciones de explotación del trabajador (Palacios, 2007, p. 432). El aparato escolar incluye las metas y fines de la educación para formar un tipo de ciudadano, que básicamente es para reproducir la fuerza de trabajo en una sociedad. La base de la educación está en metas, en programas de estudio, métodos y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje. La función de la escuela es enseñar a los alumnos habilidades y adiestrar para desempeñar un trabajo, es decir que, internalicen los roles que van a tener en una sociedad dividida en clases sociales y en la división del trabajo: el rol de agente explotado, rol de agente de explotación, agente de represión y de profesionales de la ideología (Althusser, 1970/2003, pp. 14,37).

Por su parte, Pierre Bourdieu (1990, p. 169) concibe que el sistema educativo tiene como funciones crear aspiraciones para algunos y ser instrumento de reproducción de los privilegios. Aspiraciones en hacer creer que con la educación se puede alcanzar una mejor vida: la educación “como un medio de incrementar la movilidad social” (Bourdieu, 2002, p. 141). Aspiraciones de ir a la escuela para llegar al final del recorrido del sistema educativo creado por el Estado. Por ejemplo, en México hay escuelas para la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, medio superior y educación superior. La trayectoria por la que los niños y jóvenes tienen que recorrer y llegar, culmina con lograr tener un título de una profesión.

El trayecto de la escolarización para los alumnos inicia con cursar el primer nivel educativo y continúa con el paso por otros niveles jerárquicamente superiores. Comienza en la infancia, al ingresar a una escuela a una edad determinada, de ahí se pasa a las siguientes etapas, hasta donde sea posible, ya que muchos no tienen la oportunidad. Unos se quedan a medio camino y otros logran avanzar, por eso, para Bourdieu (1990, pp. 167-168) el sistema educativo es engañoso: todos pueden tener las mismas aspiraciones, pero no posibilidades reales de acceso a la educación. “Las aspiraciones y exigencias son definidas tanto en la forma

como en el contenido por condiciones objetivas que excluyen la posibilidad de lo alcanzable” (Bourdieu, 2002, p. 142).

Una anécdota de una graduación en el Centro de Educación Preescolar Margarita Maza de Juárez en 2016, en una comunidad de los Valles Centrales de Oaxaca, México, nos ilustra que la escuela crea las aspiraciones en los niños y niñas que ya están siendo escolarizados. Los niños que egresaban ese día, iban a bailar el vals y en seguida les sería entregado un certificado de haber culminado el preescolar. Una profesora al hacer la presentación de la generación iba nombrando a cada alumno y alumna. Al escuchar su nombre, niños elegantes con traje y niñas con vestidos en azul turquesa parecidos a los que usan las princesas de los cuentos como Cenicienta, salían de un túnel adornado, caminaban hasta un micrófono con pedestal y se presentaban diciendo su nombre y lo que querían ser de adultos. Los padres de familia y público escuchaban una voz dulce que salía del micrófono, nombrar profesiones y oficios: yo quiero ser profesora, cuando sea grande quiero ser médico, yo voy a ser doctor, seré arquitecto, voy a ser enfermera, quiero ser bombero, voy a ser policía y seré abogado. Expresan la aspiración de obtener una profesión a futuro, es decir, llegar a culminar con el nivel de educación superior. La aspiración de llegar a tener una profesión no está mal, siempre y cuando los jóvenes sigan vinculados a las comunidades de donde son originarios. Eso dependerá de la forma en que sean escolarizados desde la infancia en preescolar, posteriormente en primaria y demás niveles educativos.

Entonces, la escuela “no es sólo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etcétera, sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos, y que con ello confiere aspiraciones” (Bourdieu, 1990, p. 167). En la década de los ochenta del siglo XIX, Bourdieu (2002) realizó un estudio en Francia y demostró que las oportunidades de acceso a la educación producen exclusión y desigualdad entre estudiantes de diferentes clases sociales: clase acomodada, clase media, clase media baja, clase obrera y clase trabajadora. La probabilidad de no entrar a la escuela y no culminar los estudios es principalmente para los estudiantes de familias de clase trabajadora o menos privilegiada. La oportunidad estaba “determinada por las posibilidades reales” (Bourdieu, 2002, p. 142) de los individuos de un grupo social. Otra conclusión fue que el origen de la familia es importante para el alumno, porque de ella puede heredar y recibir el lenguaje y estímulos. Por lo mismo, puede haber

casos de alumnos a quienes en la familia no se les da nada y dependen por completo de lo que da la escuela, y eso ocurre a partir del momento en que entran. Por ejemplo, alumnos de clase baja: “ya que no reciben de sus familias nada útil académicamente, excepto un cierto entusiasmo indefinido para adquirir cultura, están obligados a esperar y recibir todo de la escuela” (Bourdieu, 2002, p. 146). El alumno se tiene que enfrentar a lo que el sistema educativo exige con la educación: capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 2002, p. 146).

En síntesis, el modelo de reproducción explica la escolarización en la sociedad con base en el análisis de las estructuras sociales, a partir de la categoría clase social, la política y la economía. Y principalmente contribuye a demostrar la desigualdad escolar.

Las características de la escolarización atribuidas al modelo de reproducción permanecen en los sistemas educativos de los Estados modernos. Todavía la escuela es pública y el sistema educativo los administra el Estado. Hay un sistema escolar que sigue generando desigualdad y exclusión para niños y jóvenes que no tienen las posibilidades reales de acceso a la educación.

Aún con los aportes hechos por el modelo de reproducción para el análisis de la escolarización, se le hicieron críticas y se le atribuyeron limitaciones (Giroux, 1983/2004; Flecha, 1994). Son cinco limitaciones: 1) obvia el concepto de agencia humana. 2. No puede explicar el cambio educativo. 3. No contiene un concepto de autorreflexión. 4. Carece de un concepto sociológico de identidad o individuo. 5. No incluye una autorreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el propio modelo de la reproducción (Flecha, 1994, pp. 104,108).

Una de las limitaciones de la teoría de la reproducción para el análisis de los niños y niñas que inician la escolarización, es que los ubica como afectados por las estructuras, sin opinión, acción ni reacción. No se concibe la acción de los alumnos y otros agentes que intervienen en la educación, como las profesoras y profesores, la familia y la comunidad; como si no influyeran en la construcción del ser niño, ni en el tipo de educación que reciben de ellos, cuando sí lo hacen.

En contraste, la teoría de la resistencia aporta otros supuestos y nociones, entre ellas tenemos la agencia de los alumnos, profesores y escuelas, y se plantea la posibilidad de la oposición, la lucha y el desafío a la dominación (Giroux, 1985). Según Giroux (1985), la

resistencia se define como un discurso y un comportamiento de oposición. Para analizar la resistencia en las escuelas, el autor sugiere usar nociones que tienen que ver con la intervención humana frente a la dominación:

Las categorías centrales que surgen en una teoría de la resistencia son las de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. En segundo lugar, el concepto de resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce *por* y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia. Por último, inherente a una noción radical de resistencia se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical. (Giroux, 1985, sección Hacia una teoría de la resistencia, párr. 3)

Con la teoría de la resistencia una de las relaciones que es posible de analizar es la escolarización y su relación con el Estado y la sociedad. Al respecto, usemos los principios de la teoría de la resistencia que provienen de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt con la teoría de la legitimación y la dominación, y de los aportes de Antonio Gramsci con la teoría de la hegemonía. La resistencia es crítica porque se ocupa de mostrar las formas de dominación y hegemonía por parte del Estado. Se recurre a las teorías de la legitimación para cuestionar las decisiones del Estado, del gobierno, al señalar que la principal característica es que son impuestas, o en apariencia se promueven como democráticas. Con base en la teoría de la hegemonía de Gramsci se logró concebir la movilización contrahegemónica, la alianza de sectores de la sociedad y la acción colectiva, que por lo regular lo van a manifestar las clases subordinadas. La manifestación de la resistencia se puede ver en los movimientos sociales orientados a la transformación social. Es acción y es lucha. Se concibe al sujeto activo. Es la resistencia de los grupos que generan alternativas a las iniciativas del Estado. Por la razón de que se reconoce que los individuos y grupos construyen posturas propias a partir de su subjetividad (Morrow y Torres, 2002, pp. 221-239).

Henry Giroux y Michael Apple se ocuparon de estudiar la posibilidad de las prácticas de resistencia en las escuelas, en oposición a las prácticas de reproducción que “consisten en la enseñanza del conocimiento y de las habilidades de una forma bastante instrumental” (Morrow y Torres, 2002, p. 241). A partir de la resistencia se cuestiona quién y cómo el Estado educador ejerce el poder sobre la educación. Se cuestiona lo político, se crítica el currículo, el discurso de la educación, y principalmente, la representación de las nociones de identidad y diferencia. Las prácticas de resistencia le dan la posibilidad de acción a los profesores, a los estudiantes, a los padres y a las escuelas (Morrow y Torres, 2002, p. 251).

Posicionarse en la teoría de la resistencia motiva a preguntar, ¿qué representación de los niños y niñas indígenas como alumnos se necesita construir? A partir de la categoría de agencia, concebir a los niños como sujetos y agentes activos en el proceso de escolarización (Baronnet y Núñez Patiño, 2017, p. 21; Flecha, 1994). Que hay interacción de los niños y las niñas con la vida social que ocurre en la escuela y la escolarización, que tienen conocimiento y se apropian de lo vivido, y es a partir de su voz y experiencia que se explica la escolarización en la sociedad.

La teoría de la resistencia plantea la escolarización entorno a relaciones contradictorias. Además de la categoría clase social, existen otras categorías que se ligan con la niñez: pertenencia étnica, violencia, migración, trabajo, discriminación, discapacidad, identidad, estereotipos, estigmatización y diferencia, entre otras.

Finalmente, el modelo de la resistencia contribuye a mirar varias relaciones entre la infancia y la escolarización, conflicto y lucha (Giroux, 1985). Primero, la relación de niñez con la pertenencia étnica, significa considerar que hay niños y niñas de sociedades indígenas y no se trata de una sola concepción de infancia, porque es una construcción social, contextual e histórica. Segundo, hay una relación entre infancia, escolarización y la categoría diferencia.

Resumen

Infancia es una categoría que aporta teoría para analizar el tipo de alumno que produce la escuela en cualquier Estado nación, y concebida como construcción social permite explicar la escolarización infantil de niños que asisten a preescolar. De acuerdo con la perspectiva psicosocial y pedagógica de infancia, los niños y las niñas de la población de una sociedad o

país tienen que iniciar con la escolarización como una actividad que les da el rol de alumnos. Ese rol comenzó a partir de que históricamente la escuela recluta masivamente a los niños y las niñas, y se ocupa de enseñar la cultura y produce un tipo de alumno. Así, la escolarización a través de un tipo formación y enseñanza en la escuela, produce a los alumnos que son parte de la población de un Estado, incluidas las poblaciones indígenas.

Cuando es el Estado quien está a cargo de la educación de los niños y niñas, la teoría de la reproducción y la resistencia ayudan a identificar funciones distintas y contrastantes de la escolarización y de la escuela. La teoría de la resistencia aporta categorías para estudiar la niñez y la escolarización. En este trabajo identificamos la relación entre los significados de la categoría diferencia con infancia y educación escolar. Concluimos que el niño y la niña son un ser con diferencias y un ser con pertenencia indígena.

La categoría infancia indígena permitió demostrar que una función de la educación escolar para la niñez debe ser para fortalecer la identidad y los saberes de una comunidad indígena. De la representación de niñez que tiene la comunidad indígena surge lo que se va a trabajar en el aula, enfocado a la identidad y los saberes. Como resultado, la educación escolar para los niños se vincula con el contexto de la comunidad y con lo que hacen los adultos; y para la instrucción guiarse de la teoría del aprendizaje sociocultural (de Hann, 2009; Rogoff et al., 2010).

Para sustentar la formación de los docentes se seleccionaron ideas de Freire, Rancière, Meirieu y Skliar. Los autores no se enfocan en los sectores de población indígena, pero aportan ideas importantes para una visión de educación crítica, que bien puede adaptarse a contextos indígenas; además, han sido retomados en experiencias de pedagogías latinoamericanas. La perspectiva freiriana y la propuesta rancièreana son la base para sustentar saberes necesarios para la concepción de niño y niña en su condición de alumnos a escolarizar, que pueden seguir reflexionando las educadoras y los educadores para la práctica educativa. También se sugiere retomar autores que sustentan la educación para los pueblos indígenas, como Rengifo Vásquez (2003;2004) y Rogoff et al. (2010).

El educador y educadora crítico debe poseer el saber necesario del concepto de niño y niña (Freire, 1996/1997). Se logró constituir un concepto guía o referencia y con las posibilidades de ampliar los significados, porque descartamos haber dicho todo y estamos de

acuerdo con lo que afirma Freire (2004): nadie lo conoce todo. Y todavía más en la perspectiva de este trabajo, que niño y niña son un concepto contextual, histórico y basado en un tipo de discurso pedagógico. Se espera que los educadores asuman la tarea intelectual e iniciativa de indagación del concepto, sustentarlo con teorías de la pedagogía e ideas con base en la cosmovisión de las comunidades originarias. La segunda concepción se busca en el territorio de la comunidad indígena y directamente de la conversación y respuesta obtenida de las personas; una vez recuperada se sugiere fomentarla con la educación escolar, a través de la práctica educativa.

De la definición de la visión de educación indígena alcanzada, en esta investigación no fue posible ocuparse de otros aspectos importantes y que sugerimos sean investigados. Primero, estudiar al niño y la niña como un ser que habla una lengua indígena; y segundo, fundamentar teóricamente el saber necesario de los educadores y educadoras para la enseñanza de las lenguas indígenas con niños y niñas en proceso de escolarización.

Se tomó la decisión de incluir la educación en la diferencia para analizar lo que significa ser alumno con ingreso tardío, porque la escuela incide en mantener o borrar las diferencias durante la escolarización formal. La escuela es un espacio a donde llegan niños y niñas en su condición de alumnos y poseen diferencias humanas. Concebimos una escuela a donde los niños y las niñas ingresan, sin que se les favorezca a unos y a otros no. La diferencia en educación es útil para defender que los alumnos son seres humanos que poseen diferencias. Además, su principal propósito es luchar contra el fracaso escolar, la desigualdad educativa y los modelos homogéneos de organización escolar en las aulas. Entre las diferencias humanas que poseen los niños y que la escuela debe hacer justicia es la diferencia de aprendizaje, la diferencia de lengua -en caso de alumnos hablantes de las lenguas indígenas-, y la diferencia de etnia para fortalecer la identidad de pertenencia a una comunidad indígena.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO: METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS

En este capítulo presentamos la metodología para la investigación, los sujetos que participaron, el enfoque metodológico y las técnicas empleadas. Primero, describimos la creación del CEPI Gabriela Mistral, ubicado en Mitla, Oaxaca, escuela donde estudiaron los alumnos con ingreso tardío que participaron en esta investigación. De la escuela, nos ocupamos de mostrar información de la inscripción de niños y niñas al ciclo escolar 2019-2020, periodo reciente en el que se enfoca el estudio, datos donde se encontró que fueron algunos niños los que ingresaron tarde a preescolar. Por lo tanto, se optó por hacer un estudio de caso.

Por otro lado, se explica la etnografía como metodología cualitativa utilizada en la investigación y qué son las historias de vida, la técnica que se usó para presentar la información de la experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar. Ahí mismo mostramos la investigación narrativa, como una opción que sugerimos para que los niños y niñas sean incluidos en una investigación cualitativa. Con la narrativa se les da voz y el derecho a ser oídos, y como resultado se puede llegar a describir lo más fiel posible la experiencia de los sujetos considerados en una investigación (Moriña, 2017, p. 17).

Finalmente, otro aspecto del que damos cuenta, trata sobre cómo se recopiló la información para hacer el estudio de caso de las historias de vida de cinco niños y niñas. Básicamente consistió en etapas: el diseño y aplicación de entrevistas a niños, padres de familia y profesoras, y la revisión de cuadernos de los alumnos (documentos personales).

2.1. El CEPI Gabriela Mistral y la población infantil

En la cabecera municipal de Mitla, los padres y madres de familia tienen cuatro preescolares como opción para inscribir a su hijo o hija y cursen la educación preescolar obligatoria. La investigación se hizo en el CEPI Gabriela Mistral, con domicilio en la calle Camino Real s/n de la Colonia Libertad. Históricamente fue en 1994 cuando se gestionó su creación con el IEEPO y comenzó a funcionar en el ciclo escolar 1994-1995.

La creación del preescolar fue producto de la organización de los ciudadanos de las Colonias Guadalupe Victoria, Libertad y Progreso, con apoyo de la Autoridad Municipal, que

en aquel entonces estaba como presidente municipal Armando Sosa Hernández y Salomón Méndez Hernández regidor de educación. En junio de 1994, en el domicilio del señor Pedro Sol Saldivar se reunieron los habitantes con las autoridades municipales para tomar acuerdos del inicio de la gestión y la nueva creación del C.E.P.I.

Para la gestión se nombró un comité Pro-fundación del C.E.P.I., quienes se encargaron de realizar los trámites en las dependencias oficiales del IEEPO, principalmente en la Dirección de Planeación Educativa. Las personas nombradas en ese comité fueron, presidenta Juana González Martínez, secretaria Teresa Méndez Monterrubio, tesorera Rufina Reyes Martínez, 1er. Vocal Virginia Méndez Olivera y 2º. Vocal Amelia Olivera Enríquez (Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla, 1994, 15 de julio).

El comité Pro-fundación del C.E.P.I entregó la documentación correspondiente a planeación educativa del IEEPO, el 20 de julio de 1994, la solicitud de las autoridades municipales, el acta de acuerdos de padres de familia solicitando el C.E.P.I en la Colonia Libertad, el documento de la donación de un terreno para el centro de trabajo de nueva creación, el croquis de ubicación del terreno y el censo de inscripción de alumnos para mostrar que había población infantil que requería el servicio (Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca, 1994c).

En 1994 las personas vieron la necesidad de solicitar la apertura de una institución del nivel educativo de preescolar, que fuera accesible para los niños de las Colonias Progreso, Libertad y Guadalupe Victoria. En ese año, en Mitla ya había preescolares establecidos y en función, el Jardín de Niños César Ángel Ruiz y el Jardín de Niños Justo Sierra, pero se encontraban alejados de las Colonias y los niños y las niñas que vivían ahí no se beneficiaban. Por condiciones de lejanía no iban a la escuela.

Los ciudadanos se dieron cuenta de la necesidad de un preescolar en la zona que abarcaba las tres Colonias, y para eso, solicitaron la nueva creación del preescolar, y eso no afectaría la matrícula de inscripción de ningún Jardín de Niños ya establecido, porque de todos modos los niños no iban a ninguna escuela (Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca, 1994b):

Las familias de las colonias G pe. Victoria, Libertad y Progreso y con ello los niños menores de 6 años no eran atendidos educativamente, debido a la lejanía [sic] de las instituciones Educativas de nivel preescolar específicamente [sic], ya que geográficamente [sic] antes de llegar al centro de la población y a las diferentes escuelas ya establecidas atraviesan dos ríos [sic] que en tiempos de lluvia aumentan su caudal lo que hace difícil [sic] el paso de las personas y que aún [sic] en otros tiempos las distancias son considerablemente alejadas para trasladar a los pequeños a recibir su educación adecuada. (Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla, 1995)

Fue una necesidad gestionar la creación de una escuela para la educación de los hijos de los ciudadanos de las colonias que no tenían acceso a la educación. En 1994 se consideraba que los niños y niñas asistieran un año a preescolar, a la edad de 4 o 5 años. Además, la necesidad de la creación de una escuela se justificó por ser un derecho de los niños, en la solicitud al IEEPO se expresó que a la educación “tiene derecho todo ciudadano mexicano” (Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla, 1995).

En la Tabla 3 se demuestra que en particular en las colonias de Mitla donde se solicitaba la creación del preescolar, había niños y niñas en edad escolar.

Tabla 3

Censo general de población 1994 de las Colonias Progreso, Libertad y Guadalupe Victoria de San Pablo Villa de Mitla

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
0 a 3 años	19	20	39
4 años	11	7	18
5 años	10	8	18
6 a 14 años	55	83	138
15 a 44 años	87	107	194
45 a más	25	37	62
Total	207	262	469

Nota. Elaboración obtenida en el documento del Comité pro-fundación del Centro de Educación Preescolar Indígena [C.E.P.I.], San Pablo Villa de Mitla, 1994b.

En el año 1994 se logró la gestión del terreno donde se construyó el CEPI Gabriela Mistral que existe actualmente. La autoridad facultada para la asignación fueron los representantes del Comisariado de Bienes Comunales de Mitla. Las personas de las tres colonias se organizaron para solicitar con la autoridad ejidal, la donación de un terreno para la construcción de un Jardín de Niños. La asamblea de la autoridad de bienes comunales autorizó la donación:

También se dio a saber a la asamblea de algunas solicitudes ...de algunos vecinos de la colonia la libertad [*sic*] para solicitar un terreno para la construcción de un Jardín [*sic*] de Niños en dicha colonia ya que este Jardín [*sic*] beneficiara [*sic*] a cuatro colonias de esta zona como son la colonia Progreso, colonia Trebol [*sic*], Colonia Libertad, y Guadalupe Victoria, en este punto la asamblea tomó la desición [*sic*] de que el lote que era de la finada señora Juliana Ruiz se destina para este Jardín de Niños. (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 1994)

Durante el proceso del trámite del C.E.P.I., al principio el IEEPO rechazó que fuera indígena. A pesar de eso, el comité Pro-fundación en coordinación con el presidente municipal y regidor de educación, le solicitaron apoyo al profesor Teófilo Reyes Sarabia jefe del Departamento de Educación Indígena, para que el centro de nueva creación quedará adscrito a ese subsistema. Le plantearon que la solicitud de un preescolar indígena lo había rechazado el IEEPO. Que planeación educativa informó que en el municipio no existía ninguna escuela de ese subsistema y que en la población ya no se habla lengua indígena, por lo tanto, el dictamen se realizaría a favor de un Jardín de Niños formal. Sin embargo, la decisión de la autoridad municipal con los padres de familia fue solicitar la creación de un preescolar indígena dependiente del Departamento de Educación Indígena. Estaban conscientes que la institución serviría a la población infantil y favorecería el desarrollo cultural de la comunidad y la lengua materna (Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca, 1994a).

Para el año 1995, el C.E.P.I se encontraba en etapa de nueva creación, porque le faltaba la construcción y equipamiento de las aulas y la clave de centro de trabajo. Se carecía de instalaciones adecuadas y mobiliario para que los niños recibieran las clases. A pesar de las carencias, los niños y las niñas asistieron al preescolar y fueron atendidos por los docentes. Asistieron los hijos de campesinos y jornaleros que habitaban en la Colonia Libertad (Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla, 1995).

En la Tabla 4 mostramos que en el ciclo escolar 1994-1995 se inscribieron 46 alumnos, entre 3 y 5 años.

Tabla 4

Alumnos inscritos en el C.E.P.I para el ciclo escolar 1994-1995

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
3 años	5	6	11
4 años	9	8	17
5 años	10	8	18
6 años	-	-	-
Total	24	22	46

Nota. Elaboración obtenida en el documento del Comité pro-fundación del Centro de Educación Preescolar Indígena [C.E.P.I.], San Pablo Villa de Mitla, 1994a.

Como respuesta a la solicitud de creación de la escuela, el dictamen final del IEEPO salió tal como lo solicitó la autoridad municipal y comité de Pro-fundación. El IEEPO le asignó el nombre y clave al C.E.P.I. El nombre oficial fue CEPI Gabriela Mistral¹⁴ y la clave 20DCC1936R.

¹⁴ El nombre que se le asignó al preescolar es el de una mujer reconocida en Latinoamérica, su nombre fue Lucila Godoy Alcayaga, conocida como Gabriela Mistral. Nació en Chile el 7 de abril de 1889. Fue poeta, escritora, diplomática, feminista y profesora de Liceos. Ejerció la docencia y fue directora de centros de enseñanza. Estuvo en México entre 1922 a 1924, por invitación del entonces secretario de educación pública José Vasconcelos, a participar en la cruzada educacional que encabezó el secretario. Durante su estancia en México, a petición del secretario de educación escribió el libro *Lecturas para mujeres* y participó en la cruzada de enseñanza rural e indígena con el modelo de misiones pedagógicas (Valenzuela Fuenzalida, 2002, p. 14).

La donación del terreno en donde se construyó el Preescolar, la hizo de manera formal la autoridad del Comisariado Ejidal de Mitla, en 1996:

En el Núcleo de población ejidal y comunal denominado San Pablo Villa de Mitla, Municipio del mismo nombre, Distrito de Tlacolula, Estado de Oaxaca. Siendo las Doce horas del día Veintinueve de Enero de Mil novecientos noventa y seis, en las oficinas que ocupa el Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales, estando presentes los integrantes del Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales y del Consejo de Vigilancia, así como el grupo solicitante pro- construcción del Jardín [*sic*] de Niños "Gabriela Mistral", y el Representante del Instituto Estatal de Educación Pública, todos reunidos a efecto de dar cumplimiento al acuerdo de Asamblea General de Ejidatarios y Comuneros de fecha Cuatro de Septiembre de Mil novecientos noventa y cuatro, y celebrar en este acto la donación de una fracción de terreno ejidal ubicado en la colonia Libertad, la que perteneció a la finada Señora Juliana Ruíz, y que se encontró vacante por más de tres años y la cuál tienen las siguientes medidas y colindancias:

AL NORTE mide 20 metros y colinda con Camino Real

Al Sur mide 20.45 metros y colinda con Privada sin nombre

Al ESTE mide 42.20 metros y colinda con la Señora Gregoria Méndez y con Fausto Vásquez.

AL OESTE mide 42.20 metros y colinda con Angelina García y con Eulogio Reyes.

Tomando en consideración que dicha obra es para beneficio de Ejidatarios y Comuneros la Asamblea General Dona la fracción con la finalidad que en la misma se construya el Jardín[*sic*] de Niños "Gabriela Mistral" con clave20DCC1936R [*sic*]. (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 1996)

A dos décadas de la creación del preescolar, hoy en día, la escuela se encuentra en un radio que abarca varias calles: se ubica en la Colonia Libertad, está cerca la Colonia Guadalupe Victoria con su calle principal Eucaliptos y la Calle Cempoaltépetl. En la zona hay calles con pavimento hidráulico y varias partes todavía están sin pavimento. En el periodo 1996-1998 de

la autoridad municipal, se construyó el puente libertad sobre el Río Grande, que le llaman los pobladores, por el que hay que pasar para llegar a la escuela.

En la zona de las principales calles de la Colonia Libertad, encontramos misceláneas, una papelería, dos purificadoras de agua, un salón de eventos sociales, un taller mecánico, una carpintería y una tabiquería. En las calles hay basureros fijos para basura orgánica e inorgánicos reciclables (metal, aluminio, papel, vidrio) y PET (plástico y popotes). Eso forma parte de una medida para la separación de la basura que implementa el Ayuntamiento municipal. Del tema de la basura, en la Colonia, los lunes a partir de las 8:00 a.m. las personas esperan en la calle frente a su casa, a que pase el servicio municipal de recolección de basura. Pasan los camiones y traen un contenedor orgánico, uno inorgánico y un contenedor para aceite quemado de vehículos y comestible, porque también metieron separación de los aceites, para no contaminar el Río Salado que pasa en Mitla. Entonces, a las personas desde la casa, les toca separar botes y cartón, y lo orgánico como el pasto, el excremento de los perros, el abono y el aceite (comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022).

Al caminar en las calles uno se encuentra personas a cualquier hora del día. Personas que van a pie, manejando bicicleta, motoneta o coche particular. Todos los días en la mañana se puede coincidir con un pastor que pasa enfrente de la escuela, arreando el ganado (toros, vacas y chivos) rumbo al terreno comunal para que coman pasto. En muchas casas sale el sonido del telar de lanzadera y pedal en movimiento, porque ahí viven y trabajan artesanos, hombres o mujeres; o se puede escuchar la voz de la estación de radio local “La Mitleñita” y la radio “La Mexicana” que escuchan las personas mientras hacen las labores en casa. Por la mañana o medio día se les ve en la calle a niños y niñas pateando una pelota de fútbol, o jugar con sus hermanos y vecinos en el patio de la casa. Por la tarde, algunas personas salen de casa para acudir al templo.

En las colonias y calles de la zona hay tipos de casas que muestran diferentes materiales en su construcción y las condiciones en que viven las familias que las habitan. Hay casas hechas con paredes de ladrillo y con lámina para el techo, que se decolora con el paso del tiempo y el contacto con el sol y la lluvia. Casas de madera con techo de lámina. Casas con paredes de adobe de barro y techo de lámina o teja en color rojo y el predio con un cerco de carrizos entrelazados. Casas hechas de ladrillo cocido con arcilla, o con tabicón. Casas de uno

o dos pisos. Casas donde además de los cuartos, tienen patio con algún corral para animales domésticos como gallinas, o galeras para toros. Casas sin bardeado o cerca perimetral y al pasar posiblemente salen a la calle los perros y le ladran a quien se los encuentre, porque andan sueltos. Casas de diferentes tamaños, con uno, dos cuartos o más. Casas con o sin barda. Casas pintadas en color blanco, rosa, azul cielo, o con rótulos para dar a conocer un servicio. Casas sin pintura que muestran la textura y apariencia de las paredes de ladrillo rojo, adobe café desmoronándose o las paredes hechas con láminas con evidente corrosión. Casas con acabado en cantera en la pared o fachada con arcos con tabique rojo. Y casas en que al lado hay extensos terrenos de siembra de maguey, de maíz¹⁵, o árboles; el terreno cercado con malla ciclón o alambre de púas galvanizado.

En cuanto a la composición demográfica, en las colonias es mayor la población de nativos de Mitla y menor son procedentes de otras regiones o lugares del Estado de Oaxaca, que llegaron y se quedaron a residir de manera permanente. En casos de mujeres originarias de otra región, su llegada a Mitla fue porque se casaron con un mitleño. Y hay hombres que llegaron por el mismo motivo. Hoy en día hay personas originarias de San José del Paso (agencia de Mitla), de la región mixe y del Istmo de Tehuantepec. Aunque son pocas las familias de fuera que radican en las colonias, eso volvió diversa la población. Hay población del grupo étnico zapoteco, mixe y chinanteco (comunicación personal, M. Bautista, 22 de febrero, 2020; C. Sosa, 18 de enero, 2021). Tanto las personas nativas de Mitla como las que llegaron a radicar y pertenecen a otras comunidades, son portadoras de la cultura, identidad y lengua indígena.

Algunas madres originarias de Mitla y de otras regiones que radican en las colonias cercanas a la escuela, afirmaron que sus hijos entienden palabras cuando les hablan en lengua indígena (el zapoteco, el mixe y chinanteco), pero el hablar ya no lo aprendieron. En las

¹⁵ El maíz se siembra en las tierras bajas del territorio. El sistema tradicional de policultivo llamado milpa: la siembra de maíz, junto con el frijol y la calabaza. Solo algunos campesinos poseen sistemas de riego, la mayoría realiza el cultivo de maíz de temporal. Desde la antigüedad se cultivaron variedades de maíz: blanco, amarillo, colorado y negro. Hoy en día el maíz blanco predomina para la siembra (Comisariado de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, pp. 106-107). Para consumo se cosecha maíz, calabaza y frijol. Además, las personas realizan la recolección de plantas comestibles, durante la limpia de la milpa (Messer, 2019, p. 317).

familias no se encontró a ningún niño que fuera hablante funcional de zapoteco. Sin embargo, en Mitla existen nichos que mantienen la lengua, donde hay abuelos como socializadores de la lengua a los niños. Aunque la mayoría de los niños son monolingües en español y pocos son bilingües¹⁶ (comunicación personal, L. Jiménez, 9 de marzo, 2020; C. Sosa, 18 de enero, 2021).

En las colonias de la zona donde se ubica la escuela, las viviendas son habitadas por diferentes tipos de familia. Hay familias nucleares o elementales integradas por la pareja y los hijos. La familia extensa conformada por la pareja, los hijos, abuelos, tíos, primos o cuñados. La familia monoparental, cuando en una vivienda un progenitor (madre o padre) esta con uno o varios hijos, como por ejemplo madres solteras. Y las familias reconstituidas, integradas por parejas con uniones previas e hijos de esa relación.

Las personas para obtener un ingreso económico desempeñan un empleo en Mitla o salen fuera. Ya sea un oficio o un empleo de acuerdo con una profesión que se tenga. Los oficios son de costurera, artesano que se dedica al trabajo del telar, panadero, fotógrafo, tejedora, electricista, mecánico, talachero, carpintero, comerciante, fontanero o plomero, chofer, reparador de aparatos eléctricos para el hogar, lavandera, repostero, albañil, cocinera, guisandera, herrero, empleada doméstica, vendedora en el mercado de artesanías, músico, mesera y maestro de danza. Otros ejercen una profesión, como abogado, profesora y arquitecto.

En algunas familias nucleares, durante meses existe la ausencia del hombre por desempeñar un empleo fuera de Mitla y es la mujer la que se queda con la responsabilidad y crianza de los hijos. Ocurre la inmigración del hombre a otro lugar, donde se va con el propósito de ejercer un empleo y tener ingreso económico para la familia. En esa situación hay hombres que se encuentran en la ciudad de México, o en otro país como Canadá.

En familias monoparentales, las madres solteras son quienes obtienen el único ingreso económico. En Mitla algunas se dedican a lavar ropa, al comercio de ropa típica en el mercado de artesanías, adquieren empleo en una nevería en el andador de la zona arqueológica o en una tortillería. Algunas tienen trabajo en los restaurantes que hay en el municipio. Otras buscan y

¹⁶ En una investigación sobre la socialización de la lengua zapoteca en niños y niñas, se muestra información de la lengua zapoteca, la cual tiene muy pocos hablantes en la población infantil en Mitla. Véase, Santiago García (2015).

consiguen empleo en un lugar cerca de Mitla, como Tlacolula que está a 10 minutos trasladándose en taxi o autobús. Ejemplo son una madre que labora de mesera en un restaurante y otra de policia. Ambas por viajar diario a Tlacolula a su lugar de trabajo, dejan a sus hijos con algún familiar.

El apoyo de algún familiar les permite a madres solteras ejercer un empleo que requiere cumplir con un horario. Algo en común que tienen las madres solteras es el apoyo de los papás, hermanos o suegros. Hay quien vive en casa de sus padres y ellos las apoyan con el cuidado de los hijos y en ocasiones económicamente y con la alimentación.

También el apoyo a las madres solteras que trabajan se ve cuando los hijos ya van a la escuela. Cuando los niños y niñas en edad escolar ya asisten a preescolar, primaria o secundaria:

Ahora se me está dificultando bastante porque pues su papá no me apoya y es una carga para mi todo eso de que tengo que ir al trabajo y regresar. De que corre en la mañana para el trabajo, saliendo córrele para hacer la tarea con tus hijos. Y pues, si es un poco difícil para una madre soltera y más cuando no hay apoyo. Gracias a Dios tengo el apoyo de mis papás, tengo el apoyo de mis hermanos, y aun así se me dificulta ir al trabajo y regresar. Yo me levanto a las 6 de la mañana y preparo de almorzar, lavo trastes, barro, o cualquier otra cosa que haya que hacer en la casa. A mi trabajo me voy a las 8 de la mañana. A veces preparo comida una noche antes, para que mis hijos tengan que almorzar en la mañana. La verdad, todo esto es muy difícil para una madre soltera. Yo me iba a trabajar de las 8:00 a. m. a 8:00 p. m. Llegaba a la casa y ya no quería hacer nada, porque mi trabajo era pesado. Lo único que hacía era ir a acostarme. Pero al final digo, todo está bien, no tengo apoyo, pero siempre hay que ver las cosas por el lado positivo, tengo a mis padres que me apoyan. No me agüito, porque es mi obligación sacar a mis hijos adelante, estar con ellos en todo momento. Y más que nada, que ellos estén bien. Aunque a veces las cosas no salen como uno quiere. (Comunicación personal, J. Vásquez, 19 de diciembre, 2020)

Hay casos en que, en la escuela se registra como tutor el abuelo, la abuela, el tío o la tía, aunque por lo regular, la tutora es la madre, quien no se separa de los hijos. Por lo mismo, en el

CEPI Gabriela Mistral se registran mayor cantidad de tutores mujeres que hombres. Los tutores son quienes están al pendiente de los alumnos y asumen responsabilidades con la escuela y con el profesor o profesora. Reciben la información de los profesores con respecto a los avances y dificultades en el aprendizaje del alumno. Se ocupan de que en casa los alumnos hagan la tarea. Les preguntan a los alumnos cómo estuvo el día de clases. Cada día por la mañana los van a dejar a la escuela. Al receso les llevan el almuerzo. Van a recogerlos a la salida. Asisten a reuniones de grupo, o participan en cualquier tipo de actividad que organicen los docentes en la escuela.

Para algunas madres solteras, también hay apoyo económico de parte de hermanos o familiares que emigraron a Estados Unidos. Les envían dinero a ellas y a los papás, en caso de que vivan con ellos, para gastos de construcción y mejoramiento de vivienda, pago de servicios como luz y gas, alimentación, salud, educación o inversión para algún tipo de negocio (comunicación personal, A. Grijalva, 26 de junio, 2020).

Los niños y las niñas crecen en diferentes tipos de familia. Algunos tienen la ausencia del padre o la madre, porque trabaja fuera de Mitla. En esos casos, los abuelos los cuidan y pasan la mayor parte del día con ellos. Cuando la familia es monoparental pueden crecer rodeados de familiares o solos.

Independientemente del tipo de familia que sea, si hay niños y niñas en edad escolar, de 3, 4 y 5 años, tienen derecho a la educación preescolar. Muchos padres de familia pueden inscribir a sus hijos a la escuela más cercana a la casa. En la Colonia Libertad y alrededores es el CEPI Gabriela Mistral.

En el ciclo escolar 2019-2020, el CEPI Gabriela Mistral es una escuela mixta para niños y niñas. De organización completa, que ofreció el servicio educativo para tres grados escolares: primero, segundo y tercero. Contó con personal docente para atender cada grado. Según los datos del departamento de estadística del IEEPO y archivo de la escuela, como personal hubo directora comisionada con grupo, tres docentes con grupo y un profesor de educación física. En turno matutino de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

El CEPI tiene registro de preescolar indígena, de la zona escolar 188, con sede en Tlacolula de Matamoros, Oaxaca. De manera interna apoya a una extensión, un Centro de Educación Preescolar en el municipio de San Jacinto Amilpas, Oaxaca. Las extensiones

funcionan con carencias, porque son escuelas en proceso de nueva creación. Para que la extensión este en función, otra escuela le presta la clave y avala los documentos administrativos oficiales del IEEPO y de la SEP. Una extensión puede estar en funciones por años o el tiempo que le lleve a los docentes realizar los trámites legales correspondientes en el IEEPO y este asigne una clave de centro de trabajo.

En infraestructura, el CEPI Gabriela Mistral tiene tres aulas, una dirección, una cocina equipada y un comedor, dos baños, una plaza cívica y un área con techado de aproximadamente 21 metros cuadrados. El predio cuenta con bardeado perimetral y dos accesos o entradas. Aunque solo se utiliza la entrada de la Calle Camino Real. Tiene una plaza cívica de aproximadamente 60 metros cuadrados. Es un espacio descubierto que se ocupa cada lunes (inicio de la semana laboral en esta escuela pública) para realizar el homenaje. A la vez tiene función de cancha de básquetbol, cuando se utiliza con esa finalidad en cada extremo se colocan tableros movibles. La cancha también sirve para las clases de educación física y para actividades generales con madres de familia, como la clase de matrogimasia¹⁷ que se realiza una vez en el ciclo escolar. Y en caso de un sismo se considera como área de seguridad.

Alrededor de la plaza cívica se encuentran tres aulas y la dirección de la escuela. De las aulas, las paredes en el exterior están pintadas en azul y tienen rótulos de dibujos en caricatura de los personajes de la película *La era del hielo* (un perezoso y un mamut).

Las docentes opinan que las tres aulas son pequeñas, dijeron que con 20 alumnos queda poco espacio libre, medio se puede caminar entre el mobiliario. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2018-2019, en tercer grado hubo 25 alumnos y al no caber en el aula, tuvieron que acondicionar el comedor de manera provisional, por ser un espacio más grande que las aulas. El diseño de las aulas es pequeño para que ahí quepan más de 20 alumnos, mobiliario, materiales y se realicen trabajos en clase. Dentro del aula se requiere espacio para trabajos en equipo, colocar los materiales de uso individual y grupal que se queda de manera permanente, los espacios para pintura y arte, la biblioteca de aula, y colocar percheros para prendas

¹⁷ La clase de matrogimnasia en preescolar consiste en actividades y juegos, donde el niño y la niña las realiza en contacto con su mamá o papá. Entre las finalidades se busca crear un vínculo afectivo-emocional entre padres e hijos, promoviendo valores, la convivencia y el trabajo en equipo. También que los niños aprendan a socializar (comunicación personal, D. Cruz, 19 de mayo, 2022).

personales y mochilas. En su opinión, trabajar con alumnos en edad de preescolar requiere aulas más grandes.

El CEPI tiene juegos infantiles. Al costado izquierdo de la plaza cívica hay seis columpios. En el derecho una resbaladilla de fierro de color amarillo de unos 2 metros 40 centímetros de altura y bajada. Al recorrer el área del predio escolar encontramos otros cuatro columpios y una casa de madera integrada con una resbaladilla de plástico.

Por último, la escuela tiene áreas libres de construcción que cumplen con la función de patio o pasillo. Los pasillos están cubiertos de piso de cemento. Un tramo del patio tiene adoquín, frente a los baños, comedor y cocina. Además de eso, en distintos lugares hay jardineras con escasas plantas sembradas. En el pasillo de la entrada a la escuela, la jardinera tiene rosales. Los alumnos, padres de familia y docentes que transitan por ese pasillo, deben tener precaución de no espinarse con los rosales, porque invaden el espacio del pasillo.

Una autoridad educativa del CEPI es la Asociación de Padres de Familia (APF). Se integra por una presidenta, secretaria, tesorera y vocales. Todas fueron nombradas en una asamblea general de padres de familia, a fines del ciclo escolar 2018-2019. El criterio que definió el nombramiento fue un acuerdo que tienen a nivel escuela y validado por la autoridad municipal. El acuerdo consiste en que solo se considere a los tutores que tienen inscrito a su hijo o hija en tercer grado. Quedan exentos padres que dieron servicio en los tres últimos años a la fecha de la asamblea de nombramiento, para eso, deben presentar una constancia de servicio expedida por la autoridad municipal. Es un acuerdo oral entre los padres de familia de la escuela, ya que en el expediente de la dirección de ciclos anteriores no existe un acta de acuerdos o un documento donde se estipule el procedimiento del nombramiento tal como dicen que se ha hecho y debe hacerse. A pesar de no estar por escrito, dirección de la escuela, padres de familia y autoridad educativa municipal, hicieron el nombramiento en los términos del acuerdo oral y le dieron validez en la asamblea (comunicación personal, E. Reyes, 22 de febrero, 2020).

Los integrantes de la APF que desempeñaron el cargo o comisión en el ciclo escolar 2019-2020, se organizaron entre ellos para cumplir con su función. A través de reuniones entre presidenta, secretaria, tesorera y vocales, elaboraron y consensaron un reglamento del comité. Reglamento para que cada integrante cumpliera con sus responsabilidades y en caso contrario

aplicar una sanción. Un reglamento que se aplica específicamente para las personas con el cargo de vocal, ya que las principales son quienes lo ejecutan (presidenta, tesorera y secretaria).

El reglamento interno del comité de padres de familia del ciclo escolar 2019-2020 consistió en ocho puntos. 1. Las reuniones del comité de padres de familia se darán entre semana, a partir de la 1:00 p.m. 2. Todos los integrantes del comité deberán tener comunicación de manera respetuosa y sin agresiones. 3. Justificar ausencias en reuniones con un documento o de manera verbal (multa de \$200 pesos a quien no justifique), sin tiempo de tolerancia. 4. Los vocales que estén en su semana de guardia deberán cuidar la puerta hasta las 12:30 p.m. 5. Deberán de cumplir con su función desde inicio de ciclo hasta que termine el periodo escolar. 6. Cumplir con roles para actividades individuales y en equipo (equipo uno, vocal uno al cuatro, y equipo dos, vocal del cinco al ocho). 7. Quien no cumpla con los acuerdos tomados dentro de reuniones generales, pagará una multa de \$200. 8. No se entregará constancia de no adeudo a los padres de familia que adeuden en la institución (Asociación de Padres de Familia del Centro de Educación Preescolar Gabriela Mistral, 2020).

En el ciclo escolar 2019-2020, el CEPI Gabriela Mistral por ser escuela pública recibió apoyo de programas educativos y sociales, por parte de diferentes dependencias de gobierno. El programa Vamos Juntos a la Escuela de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano (Sedesoh). Este programa consiste en otorgar útiles y uniformes escolares de manera gratuita a los alumnos inscritos en preescolar. Dirección de la escuela y APF realizaron el trámite de útiles escolares y vales para uniformes, en el transcurso del 26 de agosto al 17 septiembre de 2019. Los fueron a recoger en la sede regional de Tlacolula, lugar que les corresponde. Con ese programa social, a cada alumno y alumna se le entregó un paquete de útiles escolares y un vale para uniforme. Los tutores canjearon el vale con los proveedores de uniformes autorizados en Mitla.

Contó con el Programa de Desayunos Escolares Fríos (programa de asistencia alimentaria) para alumnos de preescolar en municipios con alta marginación. Un programa estatal que inicio a operar en 2017 por parte del DIF Oaxaca, con el objetivo de proporcionar alimentos y disminuir el ausentismo y mejorar el rendimiento escolar de los niños y las niñas. También se utiliza para monitorear el peso y la talla de los alumnos. El programa consiste en la

entrega de colaciones alimenticias: incluye cereal, fruta deshidratada, leche y galletas. Para que funcione en la escuela, entre los padres de familia se nombra un comité del programa Desayunos Fríos. Los integrantes tienen la responsabilidad de ir a recoger los desayunos cada bimestre y entregárselos a los padres de familia que tienen inscrito a su hijo o hija en ese programa. Al recibir el beneficio, los tutores dan una cuota de \$20.00 (veinte pesos 00/100 M.N).

La Escuela es Nuestra fue un tercer programa educativo que contó la escuela por primera vez. Un programa que se creó al inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador. En el ciclo escolar 2019-2020 fue bien recibida la noticia por los padres de familia, porque a través de ese programa la escuela recibió \$200,000 (doscientos mil pesos 00/100). Por lo mismo, se nombró un comité de administración participativa, requisito del programa, para que administrara el recurso económico e hiciera la rendición de cuentas ante las instancias del gobierno federal. Este programa se firmó en el transcurso de los meses de septiembre y octubre de 2019. Benefició a la escuela y a los padres de familia directamente, porque en asamblea general acordaron no volver a dar cooperaciones para obras de la escuela, por lo menos en ese ciclo escolar. Para cualquier obra se tendría que tomar del recurso del programa. Solo quedó el acuerdo de todavía dar la cuota de \$30 cada mes por padre de familia, para el mantenimiento de la escuela. Por mantenimiento se refiere a la compra de materiales y recursos que se utilizan cada semana para el aseo de las aulas y predio de la escuela, como jabón en polvo, jabón líquido para manos, pinol, cloro, escobas, cubetas y papel higiénico que ocupan los alumnos cuando van al sanitario.

Aunque la escuela ya contaba con el recurso del programa la Escuela es Nuestra, los padres de familia acordaron realizar tequios de manera obligatoria, en caso de que se requiriera para alguna obra y así ahorrar el dinero de mano de obra. Lo que puedan hacer ellos mismos, dijeron están dispuestos a colaborar, y así rinda más el recurso del programa. En esta escuela pública, los tequios por padres de familia se venían haciendo año con año. El tequio consiste en asistir a realizar un trabajo físico durante un día, como pintar, limpiar el predio de la escuela, lijar los columpios y la resbaladilla, lavar los tinacos o echar un piso. Al tutor que no asista, se tiene el acuerdo de que pague una multa de \$250,00.

De los tres comités que funcionan en el CEPI Gabriela Mistral, el de la APF se considera de mayor exigencia y es el único con reconocimiento a nivel municipio. A los tutores que integran la APF, por haber cumplido, al final del ciclo escolar la autoridad municipal les extiende una constancia de servicio. La constancia tiene validez en otras escuelas de educación básica en la cabecera municipal y una vigencia de 3 años. Para los padres de familia que fungieron como parte del comité del Programa de Desayunos Fríos y el recién integrado comité de participación social, los asambleístas decidieron considerarlo solo como un apoyo a la escuela. No es equivalente a un servicio como el de la APF.

Hay otros programas del gobierno federal que no tiene el CEPI Gabriela Mistral, porque la dirección de la escuela no los gestiona. Esto se debe a que las escuelas de la Sección 22 rechazan los programas derivados de las reformas del gobierno que se crearon en el sexenio de Enrique Peña Nieto, como Escuelas al cien y Escuelas de tiempo completo, todavía vigentes y operando en este ciclo escolar. Desde las diferentes estructuras de la Sección 22, como el sector Tlacolula y delegación sindical a las que forma parte el personal docente del CEPI Gabriela Mistral, se les orientó a mantenerse en resistencia y rechazar esos programas. Por eso, en el archivo de la escuela no hay documentos de gestión por alguna directora en años anteriores, ni en el actual ciclo escolar. Una acción de ese tipo, al director o directora le puede ocasionar una sanción por los maestros de la delegación sindical de la que forma parte, o por otras instancias de la estructura sindical de la Sección 22, como la asamblea estatal, el máximo órgano de toma de decisiones.

En cuanto a la organización pedagógica, el CEPI Gabriela Mistral es una escuela pública de la SEP y a nivel Estatal está adscrita al IEEPO y a la DGEPOO, nivel de educación indígena de la Sección 22. Los contenidos impartidos en el preescolar se basan en el PEP nacional de la SEP y la propuesta curricular local, basada en los saberes comunitarios que impulsa la DGEPOO. Como parte del trabajo alterno, el colectivo docente de la escuela, con base en investigación-acción participativa recopiló una lista de temas generales y contextuales de Mitla (ver Anexo 1). Esos temas los utilizaron para el trabajo pedagógico por proyecto en el ciclo escolar 2019-2020. Fue a través de recorridos en la comunidad, visitas a personas que

poseen un saber o ejercen oficios y la aplicación de técnicas como el dibujo libre y la asamblea escolar¹⁸, por medio de las cuales, los alumnos eligieron estudiar el tema de La gallina (comunicación personal, A. Castro, 6 de abril, 2020; E. García, 18 de abril, 2020; S. López, 23 de marzo, 2020).

Las profesoras Alejandra y Emilia dijeron que para el trabajo en el aula retoman temas contextuales de la cultura de Mitla y los contenidos del PEP 2011, porque los estudiantes los tienen que aprender. Asimismo, mencionaron basarse en elementos del Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, documento de la DGEPOO. Según las docentes, la base de la enseñanza y el aprendizaje se encuentra en la organización de contenidos de la vida comunitaria de Mitla y de los contenidos disciplinares del programa oficial. Los contenidos de Mitla fueron recuperados como parte del trabajo colectivo de las docentes de la escuela (ver Anexo 2).

En resumen, el CEPI Gabriela Mistral ofrece el servicio educativo de la educación preescolar, con aulas pequeñas, programas asistenciales y educativos, personal docente para cada grado, espacios para las actividades pedagógicas en el aula y espacios para el juego y el deporte. A los padres de familia por inscribir a un hijo o hija, les implica tener que asumir responsabilidades como ser nombrados en alguno de los tres comités que funcionan, dar tequios, dar una cooperación mensual de mantenimiento y posiblemente alguna cooperación general. Y para muchos de los niños y niñas, es la escuela donde inician su escolarización.

2.1.1. La inscripción de niños y niñas en el CEPI Gabriela Mistral para el ciclo escolar 2019-2020.

La inscripción de alumnos al ciclo escolar 2019-2020 se hizo a mediados del mes de agosto de 2019. Fue la primera actividad realizada por la dirección de la escuela y el personal docente. La presidenta, secretaria y tesorera, integrantes de la APF, por indicaciones de la

¹⁸ La asamblea escolar es una metodología educativa. “Es un espacio público en construcción, una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer una formación integral y participativa, promover una cultura vivencial de los derechos de la niñez-adolescencia y estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad” (Cornelio Cruz y Sesia, 2013).

dirección de la escuela, previamente al día de inscripción se encargaron de que se realizara perifoneo en las calles principales del municipio, con el propósito de invitar a los padres de familia a realizar la inscripción de sus hijos al preescolar. El anuncio fue en los siguientes términos: el CEPI Gabriela Mistral invita a todos los padres de familia para que inscriban a sus hijos a cursar la educación preescolar en el ciclo escolar 2019-2020. Niños y niñas en edad de 3, 4 o 5 años cumplidos; los requisitos son copia de la CURP, copia del acta de nacimiento del niño o niña y del tutor; en caso de reinscripción a segundo y tercer grado, la copia de la boleta de evaluación del grado anterior que se cursó. Se llevarán a cabo durante los días de agosto, en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. (comunicación personal, C. Morales, 3 de noviembre, 2020). Una ausencia de información con el perifoneo fue no ofrecer una educación bilingüe, por ser este un preescolar indígena, la promoción de la forma de trabajo en la escuela, ni la cantidad de dinero por pago de la cuota de inscripción. Aunque esto último ya lo dan por hecho los padres de familia, porque es una práctica que se viene haciendo hace años, y es en todas las escuelas de educación básica del municipio.

Durante 2 días de agosto, la dirección de la escuela, las docentes y el comité de APF realizaron las inscripciones para el ciclo escolar 2019-2020. Inscripciones para alumnos de nuevo ingreso a primer grado, reinscripciones de alumnos a segundo o tercer grado, y casos de alumnos de nuevo ingreso a segundo y tercero. Dirección de la escuela y docentes realizaron el registro de los alumnos que se inscribieron a los grados escolares. A cada docente se le asignó realizar la inscripción de un grado escolar. Durante los días de inscripción se colocaron mesas y sillas en la plaza cívica, donde se sentaron las docentes y las integrantes de la APF a esperar que llegaran los tutores a inscribir. Las docentes utilizaron un formato de inscripción para el registro del nombre del alumno y tutores. Conforme llegaban los tutores, se dirigían con la docente responsable de realizar la inscripción al grado. La docente escribía los datos personales del tutor y alumno y recibía las copias de los documentos para integrar un expediente en una carpeta.

Al momento de inscripción, a los tutores se les daba información para el inicio de clases. Sobre la fecha de inicio, el horario de entrada (9:00 a.m.), hora de almuerzo (10:30 a.m. a 11:00 a.m.) y la salida (12:00 p.m.). De útiles escolares se les solicitó una lista preliminar,

como una libreta o cuaderno, lápiz, crayolas, Resistol y tijera. Mientras la profesora de cada grupo convocaba a la primera reunión grupal, momento en que se les daría la lista definitiva.

A los padres de familia se les dio a conocer el reglamento de la escuela, hasta la primera asamblea general:

El reglamento reúne normas para la organización escolar y acuerdos sobre los derechos y obligaciones del alumno dentro de la escuela. Es para el orden en las actividades tanto de alumnos, docentes, como padres de familia. 1. Los alumnos deberán respetar el horario de entrada (9:00 a.m.) teniendo 5 minutos de tolerancia. 2. Los alumnos deben portar todos los días su uniforme escolar y deportivo, de acuerdo con el que les corresponda. 3. Los alumnos deberán ser respetados en su integridad física, psicológica y moral, tanto por parte de otros alumnos como por el personal docente. 4. Todo el alumnado posee el derecho de tomar sus alimentos en el área asignada (comedor). 5. El alumno podrá hacer uso de las instalaciones, sanitarios y otras áreas de uso común. 6. Los alumnos están obligados a entregar cualquier ejemplar o material que se les haya prestado de la biblioteca, tras terminado su uso respecto a las tareas asignadas o a las necesidades educativas del alumno. 7. Cada alumno tiene derecho a que se le entreguen vales canjeables para sus uniformes. 8. Los alumnos podrán mantener puntos de vista u opiniones distintos de los sustentados por el docente, pero la expresión de las opiniones deberá hacerse respetuosamente, asimismo, entre compañeros. 9. Cada alumno deberá de asistir a actividades escolares que de acuerdo con los planes de estudio le sean obligatorias, faltando únicamente mediante un justificante válido por escrito, o previa confirmación de sus padres, verbal o escrita. 10. Los alumnos deben tener buena conducta, dentro y fuera de las instalaciones de la institución. 11. Los alumnos deberán de cumplir con las indicaciones del docente y de la dirección. (Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla, 2019-2020)

La boleta de evaluación no fue requisito indispensable para inscribir a un alumno de nuevo ingreso a segundo y tercer grado de preescolar. Los tutores que inscribieron por primera vez a un niño o niña, aunque no tenían la boleta de evaluación del grado anterior se les permitió inscribirlos. Fue en la inscripción cuando el tutor le dio a saber a la docente que su

hijo o hija no había cursado el primero o segundo grado de preescolar. Posteriormente se les preguntó a las docentes, ¿para qué sirve la boleta de evaluación y qué pasa con los alumnos que no la tienen? La respuesta fue que la boleta de evaluación de primero y segundo grado contiene el registro de los aprendizajes logrados y en algunos casos observaciones específicas sobre los alumnos. Se solicita como requisito de inscripción y es útil porque revisan el documento para conocer los aprendizajes logrados por cada alumno. Adicional a ese documento, al inicio del ciclo escolar se realiza un diagnóstico de aprendizaje para obtener información de lo que saben los alumnos. Los resultados se vuelven punto de partida para la planeación didáctica (comunicación personal, A. Castro, 6 de abril, 2020; E. García, 18 de abril, 2020).

Durante la inscripción, la función de la APF fue cobrar la cuota de inscripción y registrar a los tutores de nuevo ingreso en la escuela, en particular de tercer grado porque les tocaba dar el servicio. Como parte del proceso de inscripción, los padres de familia pasaban con la APF. La tesorera realizaba el cobro de la cuota de inscripción de \$150, a los tutores que inscribieron un alumno o alumna a primero, segundo y tercer grado.

En el caso de los tutores de alumnos de tercer grado, la APF platicaba con ellos. La presidenta les explicaba que eran del comité y les iban a dar a saber un acuerdo que se tiene en la escuela. Que los tutores de los alumnos de nuevo ingreso a tercer grado tienen que dar servicio como vocal del comité. No dan servicio quienes presenten constancia de haber dado servicio en alguna escuela en los últimos tres años. Con base en ese acuerdo, padres de nuevo ingreso se agregaron como vocales al ya integrado comité. Dejaban sus datos personales, como nombre y teléfono, y al mismo tiempo se le notificaba que a partir de ese momento quedaban a disposición de los integrantes de APF.

Una vez que se concluyó la inscripción para el ciclo escolar 2019-2020, se obtuvo el número de matrícula de alumnos.

En la Tabla 5 mostramos la cantidad de 12 alumnos inscritos a 2° A, de los cuales, 6 no cursaron 1° grado.

Tabla 5

Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 2° A, en el ciclo escolar 2019-2020

NP	Nombre del alumno	Edad	Sexo	Cursó 1°	
				No	Si
01	Grijalva/Olivera*Abraham	4	H		X
02	Luis/Bautista*Diego Zaid	4	H		X
03	Martínez/Ruiz*Damián Emmanuel	4	H		X
04	Morales/Domínguez*Saúl	4	H		X
05	Olivera/Roques*Zeus	4	H		X
06	Santiago/Ramírez*Pedro Manuel	4	H		X
07	Bautista/Quero*Heidi Naomi	4	M	X	
08	Hernández/Sánchez*Rubén	4	H	X	
09	Morales/González*Jackson Michael	4	H	X	
10	Olivera/Ramírez*Miguel	4	H	X	
11	Ramírez/Martínez*Allison Adalí	4	M	X	
12	Sánchez/Hernández*Fátima Geraldine	4	M	X	

Nota. Elaboración propia, con base en información oficial de la Dirección de Planeación Educativa del IEEPO y apoyo de E. García, maestra de grupo.

En la Tabla 6 se muestra la información del 2° B del preescolar. En ese grupo hubo alumnos con ingreso tardío: de 11 alumnos en total, 7 no cursaron el 1° grado.

Tabla 6

Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 2° B, en el ciclo escolar 2019-2020

NP	Nombre del alumno	Edad	Sexo	Cursó 1°	
				No	Si
01	Abarca/Domínguez*Dayanna Mariel	4	M		X
02	López/Pérez*Karen Janet	4	M		X
03	Martínez/Castro*Isabella Alessandra	4	M		X
04	Ramírez/Ramírez*Paola Amayrany	4	M		X
05	Castro/Yescas*José Emiliano	4	H	X	Si
06	Gómez/Aquino*Ián Daniel	4	H	X	
07	López/Molina*Osmar Jaret	4	H	X	
08	López/Policarpo*Rosa Alicia	4	M	X	
09	López/Sánchez*Alondra Rocío	4	M	X	
10	Pérez/Gonzales*Yazmin	4	M	X	
11	Ruiz/Cruz*Estheisy Yozabhet	4	M	X	

Nota. Elaboración propia, con base en información oficial de la Dirección de Planeación Educativa del IEEPO y apoyo de M. García, maestra de grupo.

En la Tabla 7, la información de 3° nos indica que, de un total de 17 alumnos inscritos, 13 no cursaron 1° y 5 no cursaron 2°, y solo 4 alumnos cursaron previamente 1° y 2°.

Tabla 7

Perfil de ingreso de los alumnos inscritos a 3° A, en el ciclo escolar 2019-2020

NP	Nombre del alumno	Edad	Sexo	Cursó 1°		Cursó 2°	
				No	Si	No	Si
01	Juárez/Pérez*Joseph Oswaldo	5	H		X		X
02	Martínez/López*Elizabeth	5	M		X		X
03	Sandoval/Reyes*Jaime Iker	5	H		X		X
04	Santiago/Cruz*José Ángel	5	H		X		X
05	Hernández/Colmenares*Ángel Mateo	5	H	X			X
06	Hernández/Martínez*Ximena	5	M	X			X
07	Hernández/Quero*Karla	5	M	X			X
08	Martínez/Martínez*Romeo Sebastián	5	H	X			X
09	Santiago/Morales*Guadalupe	5	M	X			X
10	Vásquez/Olivera*Adriana Fani	5	M	X			X
11	Hernández/Domínguez*Ángel Josué	5	H	X			X
12	Velasco/Rodríguez*Luis Ángel	5	H	X			X
13	Bailón/Martínez*Milagros Monserrat	5	M	X		X	
14	Gutiérrez/Pérez*Iván	5	H	X		X	
15	José/Nolasco*Josías	5	H	X		X	
16	Martínez/Sosa*Joshua Said	5	H	X		X	
17	Pérez/Gonzales*Ananías	5	H	X		X	

Nota. Elaboración propia, con base en información oficial de la Dirección de Planeación Educativa del IEEPO y apoyo de A. Castro, maestra de grupo.

Las tablas permiten identificar un total de 52 alumnos que terminaron el ciclo escolar 2019-2020: 1° A 12 alumnos, 2° A 12 alumnos, 2° B 11 alumnos y 3° A 17 alumnos. Del total de alumnos inscritos a 2° y 3°, varió el perfil de ingreso. La diferencia principal fue no haber cursado 1° o 2°. La cantidad de alumnos con ingreso tardío en 2° grado fueron 13, y en 3° igual 13. Los alumnos quedaron inscritos en el grado escolar, de acuerdo con la edad a la que se debe cursar. Esa información de cada alumno se subió a un sistema de base de datos de la SEP

y del IEEPO. De los alumnos se registraron los apellidos, nombre, fecha de nacimiento, CURP, género, entidad de nacimiento, lengua que hablan, edad y grado. En el sistema, los niños de 3 años se registraron en 1°, los de 4 años en 2° y los de 5 años en 3°. La edad correspondió con el grado, porque era la edad permitida, sino lo rechazaba el sistema y simplemente no se agregaba al grupo. Así funciona el registro de inscripción, por consiguiente, de acuerdo al grado en que se escribieron los alumnos, se les evaluó y se le expidió la boleta de evaluación al final del ciclo escolar 2019-2020.

Al revisar los registros de inscripción del archivo de la escuela se identificó que las familias de la Colonia Libertad fueron quienes sobre todo inscribieron a niños y niñas al CEPI Gabriela Mistral. Lo hicieron porque la escuela está ubicada cerca de la casa. Tomaron en cuenta si otros hijos o sobrinos estudiaron o estudian ahí. Por la referencia de la forma del trabajo pedagógico de las profesoras y el trato que les dan a los niños. Las condiciones de infraestructura de la escuela y la cantidad del personal docente, porque prefieren que cada grado lo atienda un profesor o profesora. Tratan de evitar ir a inscribir a escuelas multigrado. También se informan de los programas del gobierno federal que tiene o no la escuela, si piden muchas o pocas cooperaciones, y si se permite entrar a la hora del receso a dejar de almorzar a los hijos (comunicación personal, C. Morales, 5 de noviembre, 2020).

Aunque el CEPI Gabriela Mistral se encuentra ubicado en la Colonia Libertad, en el ciclo escolar 2019-2020 dio el servicio educativo a los niños y las niñas de las familias que viven en otras colonias o calles de Mitla, como Cosijoeza, Reforma y Roogeuii. Los padres de familia llegaron a inscribir a la escuela, porque la eligieron como una opción viable para que estudiaran sus hijos. Igual de la Colonia Libertad hubo familias que optaron por inscribir a los otros preescolares del municipio y no en el Gabriela Mistral. Y lo hicieron a pesar de que las escuelas quedan lejos del domicilio y para trasladarse genera un gasto económico. Se trasladan en vehículo particular, moto taxi o motoneta, medios de transporte utilizados por las madres de familia, además de la bicicleta.

La inscripción de un alumno en el CEPI Gabriela Mistral puede ser para cursar cualquiera de los tres grados o solo para asistir por un tiempo si los padres de familia deciden solicitar la baja y cambiarlo a otra de las escuelas que hay en el municipio. Cuando eso ocurre, los cuatro preescolares de Mitla deben respetar un acuerdo que las directoras firmaron en 2017,

presidentes de la Asociación de Padres de Familia y por la autoridad educativa municipal. El acuerdo dice que cualquier padre de familia puede cambiar a su hijo o hija de un preescolar a otro. Para eso debe solicitar una constancia de liberación, que consiste en dos documentos, carta de baja y carta de no adeudo expedida por la escuela donde estudia el alumno. La constancia de no adeudo, la escuela la expide con firma de la APF, quienes dan fe de ningún tipo de adeudo económico. Esa constancia, el tutor la presenta en la escuela a donde cambia al alumno. Y la escuela que recibe está obligada a solicitarla.

Por la existencia de ese acuerdo, la dirección de la escuela de cada preescolar tiene el derecho y obligación de solicitar la constancia de no adeudo al tutor y así evitar un llamado de atención por la autoridad municipal o señalamiento por alguna de las directoras de los preescolares. Pero no todas las veces se cumple ese acuerdo y sucede porque hay tutores que cambian al alumno a otra escuela sin dar de baja en la escuela donde estaba inscrito primero, y la otra escuela donde se cambió lo recibió sin constancia de no adeudo. En Mitla, para el cambio de escuela de los alumnos durante el ciclo escolar, además de darse como indica la normatividad oficial de la SEP (a la dirección de escuela le corresponde elaborar un oficio de baja o traslado de escuela), se elabora la constancia de no adeudo. El tutor debe presentar esos documentos en la escuela a donde se va a cambiar al alumno.

Los cambios de escuela ocurren por varios motivos. En el ciclo escolar 2019-2020, los padres de familia solicitaron baja por cambió de domicilio, o la inconformidad con el trabajo de la profesora. Por ejemplo, al inicio del ciclo se presentaron casos de cambio de escuela. Durante las primeras semanas de clase, algunos padres de familia estuvieron al pendiente del trabajo de las profesoras de 1º, 2º y 3º. Un tutor llegó a decirle a Alejandra, la maestra de tercero, que iba a valorar si dejaba a su hija en la escuela y eso dependía de su forma de trabajo. Al final se convenció y decidió dejarla. Sin embargo, al inicio si hubo dos cambios de alumnos a otra escuela, sin notificar a la dirección. En primer grado un alumno, porque tenía miedo con la profesora Emilia. Y una alumna de primer grado que dejo de asistir y no se supo el motivo.

Para investigar cómo fue el ingreso de los alumnos al CEPI Gabriela Mistral, se hizo un estudio de caso. Se planeó así, porque solo nos enfocamos a algunos alumnos de la matrícula de la institución.

2.2. Un estudio de caso del ingreso tardío a preescolar de niños y niñas

El concepto caso tiene distintos usos y significados para planear la investigación. Caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake 1999, p. 11). De acuerdo con Stake (1999) “el caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia” (p. 15). El caso “es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá (...)” (Stake, 1999, p. 114). Para Simons (2011) “puede ser una persona, una institución, un programa, una política, un sistema” (p. 21). Y Gerring (2004) lo define como:

Un estudio intensivo de una sola unidad con el propósito de comprender una clase más grande de unidades (similares). Una unidad connota un fenómeno limitado espacialmente, por ejemplo, un estado-nación, revolución, partido político, elección o persona, observado en un solo punto en el tiempo o durante un período de tiempo delimitado. (p. 342, traducción propia)

Hay diferencias en el uso de los estudios de caso en una investigación, porque se le considera método, estrategia y enfoque. Por ejemplo, para Platt (2009, p. 22) el estudio de caso es un método, en el sentido de que se utiliza para la obtención de datos con fines de tratamiento. Simons (2011) prefiere “el término enfoque, para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico” (p. 20). En ese mismo sentido, Ragin (1999) plantea que llevar a cabo una investigación basada con el enfoque de estudios de caso, implica la construcción de hallazgos a partir de evidencia empírica; y segundo, que se busca la comprensión de un hecho (pp. 1137,1151). Finalmente, Yin (1981) define estudio de caso como estrategia de investigación para cubrir un fenómeno, como su contexto de la vida real, la utilización de datos o evidencias de tipo cualitativo y cuantitativo, y su uso es con fines descriptivos y explicativos (pp. 97,99). Con base en las ideas de cada autor, se concluyó construir el caso como estrategia de investigación y enfoque.

El caso lo define un fenómeno específico en un contexto real. “Lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama

de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber, 2005, p. 84). De lo real, se buscó comprender y explicar algo posible de observar, y fueron los niños y las niñas (personas) que ingresaron tarde a la educación preescolar obligatoria. El ingreso a preescolar fue la circunstancia particular que les tocó vivir a los niños. El ingreso es algo que pasa una vez y tiene un tiempo para hacerlo, para los niños es la edad y un ciclo escolar que inicia en un año en particular. Por ello, para observar a los niños en un punto en el tiempo se delimitó al ciclo escolar 2019-2020. Esos límites del caso se planearon así porque nos propusimos producir conocimiento concreto, en un contexto específico (Flyvbjerg, 2004, p. 38; Stake, 1999, p. 16).

En resumen, el estudio de caso comprende:

1. Personas: los niños y las niñas en edad de 4 y 5 años.
2. Circunstancia: el ingreso a preescolar.
3. Problema: ingreso tardío a preescolar.
4. Tiempo: ciclo escolar 2019-2020.
5. Espacio: CEPI Gabriela Mistral en Mitla.

Una vez que se definió estudiar el ingreso tardío de los niños y las niñas a preescolar, se planeó obtener información con la participación de los actores principales de la investigación. Se concluyó hacer historias de vida de los niños y las niñas, para obtener información de los significados y las acciones que les tocó vivir.

2.3. Metodología para hacer historias de vida con niños y niñas preescolares

Trabajos sobre la infancia en investigación educativa, antropológica y sociológica, coinciden en que los niños tienen derecho a participar en la investigación, se les debe dar voz porque tienen la capacidad de otorgar sentido y significado a los procesos en los que participan (García Palacios y Hecht, 2009; Jociles et al., 2011; Rodríguez Pascual, 2007). Dar voz a los niños significa “considerarles sujetos de estudio, informantes, actores con un papel activo en la construcción del mundo y de la realidad que les ha tocado vivir” (González Gil, 2011, p. 113). García Palacios y Hecht (2009) señalan que el desafío es volverlos interlocutores en el proceso

de la investigación. Para Rockwell (2011b), de la cotidianidad escolar se requiere recuperar las voces de los niños como seres humanos.

Ante esos desafíos y consideraciones, la metodología cualitativa con niños nos presenta la etnografía como enfoque o perspectiva (Rockwell, 2011a). Con la etnografía se trata de producir conocimiento a partir de comprender los significados, las acciones, las prácticas, representaciones, las experiencias, en la voz de las propias personas como los niños y niñas, en un contexto, comunidad, o un ámbito específico como la escuela (Szulc et al., 2009). Se recurre a técnicas y actividades como los talleres, dibujos, historias de vida, autorretratos, juegos, pedir a los niños textos escritos, observación participante y entrevistas. La información se fundamenta teóricamente (García Palacios y Hecht, 2009; Hecht y García, 2010, p. 983). Para hacer esas actividades en una investigación con enfoque etnográfico, Rockwell (2011a) define las condiciones:

(...) la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan [como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello]; producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo [además de otros, si se quiere] en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad. (p. 25)

La historia de vida se seleccionó como técnica, método, o herramienta principal de investigación para hacer etnografía (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Rodríguez Pascual, 2007, p. 87), porque permite documentar lo que les toca vivir a los niños y niñas en cualquier época y lugar, por ejemplo, instituciones educativas. Las historias de vida son una técnica de la metodología cualitativa que se sustentan en el testimonio oral de una persona sobre hechos que vivió en un momento específico (Bolívar et al., 2001, pp. 35,38). “Incluyen la descripción de los acontecimientos y experiencias más significativas de la vida del narrador, en sus propias palabras” (Aceves Lozano, 1997, p. 13). Se trata de una descripción oral de las vivencias personales (Pujadas Muñoz, 2002, pp. 47-48). Becker (1974) define que es un tipo de

información de la propia historia de la persona, “es un mensaje vívido y vibrante desde 'allá abajo' que nos dice qué significa ser ese tipo de persona con la cual jamás nos hemos encontrado cara a cara” (p. 36). Desde la perspectiva del método biográfico, se le define como “el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y registros vitales” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 176).

De acuerdo con Bourdieu (2011) al hablar de historia de vida hay la relación entre historia y vida. Entonces, ¿qué significa vida? La vida es una historia que reúne los acontecimientos de una persona. “Una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esa historia” (Bourdieu, 2011, p. 121). Nos referimos a una persona individual con nombre propio, sea un niño, joven o anciano. Se trata de la vida de una persona que ocupa un lugar en el espacio social, como ser alumno en una institución educativa. La historia de ese alumno que está inscrito en una escuela y se cuenta con registro de su existencia. Bourdieu (2011) agrega y advierte que los acontecimientos biográficos además de que se vinculan a una persona específica, hay que analizarlos en su desarrollo en el espacio social y en “los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado” (p. 127). Es decir que el caso de los sujetos de esta investigación que son niños y niñas, su historia de vida trata de los acontecimientos individuales vividos como alumnos en una escuela de preescolar.

Hacer historias de vida de los niños requirió de un proceso de varias etapas: la preparación con la selección de casos, se planearon las entrevistas con guía, la realización de las entrevistas, la transcripción de los audios de las entrevistas, sistematización de la información y presentar la historia de vida como un texto (Ferrarotti, 2011) (véase el capítulo 5) y análisis e interpretación de la historia de vida (véase el capítulo 6) (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 186). Para las historias de vida de niñas y niños se consideraron tres elementos: 1) que fueran temáticas, 2) poder editarlas y 3) que fueran historias de vida múltiples. Por historia temática nos referimos a que la investigación se centra en la vida de los niños y niñas y se delimita al ingreso tardío a preescolar como tema o asunto. Se consideran los recuerdos de la infancia con respecto a los hechos que sucedieron en el momento en que

estuvieron en casa, así como la experiencia de ser alumno al ingresar por primera vez a preescolar. La historia de vida múltiple se construye con base en la información del testimonio oral que proporciona la persona central de la historia de vida y se incluye el de otras personas. Otra característica es que puede ser editada por el investigador. El investigador se ocupa de ordenar la información recabada del narrador principal y de otros actores, con el objetivo de construir una sola historia de vida: la de un niño o niña (Moriña, 2017, pp. 28,30).

De los casos de alumnos con ingreso tardío en el CEPI Gabriela Mistral se realizaron cinco historias de vida. A los padres de familia y alumnos, a través de un documento de consentimiento se les solicitó participar en la investigación y accedieran a realizar entrevistas. La información se les proporcionó de manera oral y por escrito. El contenido del documento reúne la explicación de los objetivos de la investigación, el apoyo y consentimiento del uso de la información, tiempo para hacer entrevistas, préstamo de cuadernos del alumno y el apoyo de proporcionar fotografías (ver Anexo 3).

Hubo dos criterios para seleccionar a los alumnos del CEPI Gabriela Mistral, la ausencia de cursar 1° y 2° de preescolar y su sexo (niño-niña). De interés fueron los casos de alumnos que su primer grado escolar fue 2° o 3°. De 2° se eligió a Miguel Olivera Ramírez, Fátima Geraldine Sánchez Hernández y Rubén Hernández Sánchez. De 3°, se pensó en un alumno y una alumna que ingresaron de manera directa, es decir que, no cursaron 1° ni 2°. Con base en los datos estadísticos de 3°, con esas características ingresó Milagros Monserrat [*sic*] Bailón Martínez. No fue posible contar con la participación de un alumno, debido a que no se obtuvo aprobación de los familiares. Por último, se consideró a Ángel Mateo Hernández Colmenares como alumno de 3°, quien no cursó 1° y si 2°. Todos los alumnos tuvieron la experiencia de ser alumnos de preescolar en el ciclo escolar 2019-2020.

Referente a la preparación de la historia de vida de los alumnos seleccionados, el criterio para recoger información fue que los niños participaran. ¿Y cómo hacerlo con niños y niñas de preescolar a la edad de 4 y 5 años y qué técnica utilizar si no se les podía observar en el aula, porque la escuela estaba cerrada por la pandemia? Al respecto, los estudios etnográficos sobre la infancia nos dicen que hay técnicas adecuadas y efectivas en la edad que tienen los niños que asisten a preescolar:

(...) medios a los que se puede apelar para la expresión de los niños son: entrevistas (charlas coloquiales, pedido de información específica), uso de dibujos (tanto como un fin en si mismo como un medio para luego trabajarlo en la entrevista), juegos, el pedido a los niños de textos escritos específicos y el trabajo con medios audiovisuales. (García Palacios y Hecht, 2009, p. 171)

Así, concluimos que podían participar a través de la entrevista y la producción de material visual como el dibujo (González Gil, 2007; Podestá Siri, 2007, p. 42). La etapa de planeación consistió en elaborar guiones de entrevista, hacer una lista de temas para elaboración de dibujos y entender el uso de documentos personales de los niños y niñas.

2.3.1. Entrevistas cara a cara, por teléfono, con dibujos y con marionetas.

En investigación cualitativa, la entrevista se puede emplear con niños y niñas de 3, 4 o 5 años, que estudian en preescolar. Ya se ha demostrado que “un niño con 3 años es capaz de dar descripciones gráficas y tener un excelente recuerdo de experiencias vividas, cuenta con un vocabulario suficientemente extenso como para describir estas experiencias durante una conversación” (González Gil, 2007, p. 262). Para esta investigación se tomó en cuenta esa idea, puesto que, se consideraron niños y niñas de 4 y 5 años, que ingresaron tarde a preescolar.

La entrevista se eligió por su utilidad para la reconstrucción de acciones, acontecimientos o hechos que ya pasaron, contados por alguien que los vivió. Como el ingreso a preescolar de los niños y las niñas en el ciclo escolar 2019-2020, que no fue posible observar de manera directa y en tiempo real. Las entrevistas cualitativas son la “vía de acceso a la subjetividad humana” (Vela Peón, 2001, p. 64) de lo que ya pasó. Permiten obtener las experiencias personales subjetivas, recuerdos de eventos, opiniones, pensamientos y deseos de los participantes involucrados en el caso (Leavy, 2011, p. 9; Simons, 2011, p. 75; Taylor y Bogdan, 1984/1987; Vela Peón, 2001, p. 68).

Además, en estudios de caso, la entrevista es útil por varias razones:

Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma

forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. (Stake, 1999, p. 63)

Antes del hacer trabajo de campo y recoger información, para la entrevista con niños se elaboró un plan previo o guión para una entrevista semi-estructurada, ver Anexo 4 (Keats, 1992, p. 41; Kvale, 2011, p. 85; Stake, 1999, p. 63):

La entrevista semi-estructurada del mundo de la vida trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan. (Kvale, 2011, pp. 79-80)

La guía de entrevista cualitativa se planeó con el objetivo de obtener información de un “acontecimiento específico” y “común” de la vida de los niños y las niñas (Taylor y Bogdan, 1984/1987, p. 103). Acontecimiento del que “cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1999, pp. 63-64). Sobre el cual pudieran describir o narrar, porque formaba parte de su experiencia. Con base en eso, se eligió el ingreso tardío a preescolar. En el guión de la entrevista se incluyó una lista de preguntas generales o preguntas de entrevista, que nos permitiera obtener información sobre diversos temas relacionados con el ingreso tardío a preescolar (Kvale, 2011, p. 85; Valles, 2002, p. 71).

Con la investigación se realizaron entrevistas presenciales cara a cara y entrevistas por teléfono (Simons, 2011, pp. 78-79; Yin, 1981, p. 104). Las entrevistas cara a cara se planearon inicialmente fueran en su totalidad, pero con la inesperada pandemia de la COVID-19 que afectó a México entre marzo de 2020 a mayo de 2021, periodo en que se realizó el trabajo de campo, se recurrió a la entrevista por teléfono. Ambos tipos de entrevistas se realizaron por sesiones, variando la cantidad, dependiendo de información que se requería obtener sobre temas identificados en la entrevista anterior.

Se realizó la grabación de las entrevistas para “recoger las palabras exactas empleadas” por los participantes (Stake, 1999, p. 56). Al realizar las transcripciones, además de las palabras del entrevistado, se hizo un registro de interpretaciones por el investigador, actividad importante, porque Bertely Busquets (2007) sugiere que “la tarea del etnógrafo estriba en producir interpretaciones” (p. 38).

El guión de la entrevista para el alumno se aplicó por primera vez con Miguel, en una entrevista cara a cara en Mitla. Al momento de la entrevista hubo poca expresión del alumno. Debido a eso, se reconsideró ampliar la metodología de diseño de entrevistas, de tal manera que fuera más efectiva con los niños de preescolar.

Después de revisar estudios etnográficos sobre la infancia, se optó por seguir realizando entrevistas con el uso de marionetas (González Gil, 2007). Para las próximas entrevistas cara a cara, se usaron marionetas de un león y un conejo blanco.

Se entrevistó a Miguel, Rubén y Fátima y Milagros, apoyándose de una marioneta, tal como lo podemos ver en la Figura 1. A Mateo no se le entrevistó por no obtener consentimiento de su mamá, solo aceptó participar ella.

Figura 1

Marionetas utilizadas en entrevistas con niños y niñas



Nota. Fotos de N. García, 24 de abril, 2021.

Previo a la entrevista, al alumno se le daba a elegir la marioneta con la cual deseaba platicar. Con este tipo de entrevista hubo un cambio notorio en cuanto a la expresión oral y la interacción: el alumno mostró confianza con el entrevistador y platicó sobre su vida, manifestó atención e interés en las preguntas que le hacía el investigador y por iniciativa propia le hizo preguntas a la marioneta, que se convirtieron en temas de conversación.

El león se utilizó para la entrevista con Rubén. Al principio, la conversación empezó con dos o tres preguntas que le hice como investigador. Después, él se notó interesado en el león y empezó a preguntar, ¿qué come? ¿Dónde vive? ¿Va a la escuela? ¿Se baña? Entonces, le respondía como león, y de ahí le preguntaba lo mismo, ahora dime, ¿tú vas a la escuela? ¿Cómo es tu escuela? Así, la entrevista transcurría en la lógica de permitir que el niño le preguntara a la marioneta. Estratégicamente se aprovecharon las preguntas que Rubén hacía para conversar. Hubo momentos de diálogo entre el alumno y la marioneta. Entonces, el uso de marionetas permitió que surgiera el interés del alumno en conversar. Fue algo llamativo para Rubén, que estuvo viendo la marioneta hasta que se guardó en una bolsa y se despidió de ella.

Otra modalidad de entrevista que se utilizó para recabar información y construir datos de campo fue apoyada con dibujos hechos por los niños y las niñas. Se siguieron principios de estudios basados en investigación cualitativa: el dibujo es útil para que los niños representen cualquier aspecto de su vida; el dibujo le ayuda a los niños a que se expresen de manera oral durante una entrevista (González Gil, 2011, p. 119). Además, según experiencias de trabajos antropológicos con niños, para usar la técnica del dibujo se han empleado “libres o ‘espontáneos’, realizados con total libertad creativa y por otro, los ‘controlados’, elaborados siguiendo un tema propuesto por la investigadora, los cuales son luego interpretados por los niños en una entrevista” (García Palacios y Hecht, 2009, p. 171).

La elaboración de dibujos con los niños requiere pensar en sugerencias de temas que pueden dibujar, planear el tiempo, los recursos materiales y apoyo de los padres de familia. En cuanto a los temas del dibujo, los alumnos lo hicieron de manera libre y controlados. Para que se expresaran con dibujos controlados, se les sugirió que tomaran en cuenta tres ámbitos: el niño y la niña en la familia, el niño y la niña en la comunidad y el niño y la niña en el preescolar. A continuación, se presenta la lista de los temas que se sugirieron para el dibujo:

- ◉ Dibújate a ti mismo. Se refiere al aspecto físico.

- ◉ Dibujar el lugar donde se vive: cualquier espacio de la vivienda, lugar donde duermen, la cocina, o donde les gusta jugar. También pueden ser las personas con quien se vive y convive. Objetos o cosas de la vivienda que tengan un significado especial.
- ◉ Dibujar lo que más les gusta de Mitla: todo aquello que el niño y niña conoce de la comunidad. Los lugares emblemáticos y representativos donde seguramente los han llevado sus papás: el mercado, la plaza, la zona arqueológica, la iglesia, el campo, o lugares donde se hacen las fiestas de la comunidad. Otras opciones son la comida favorita, la ropa, los juegos y juguetes, las plantas y algún animal. E incluso historias, cuentos, leyendas, cantos, música, bailes y todo aquello que puedan recordar y les guste.
- ◉ Dibujar las actividades que se hacen en casa. Incluye el juego y trabajo de acuerdo a su sexo. Actividades que realizan en compañía de alguien más, como son hermanos, hermanas, primos, amigos y vecinos. Actividades que pone hacer el papá, la mamá, los abuelos, tíos y tías, o demás personas que viven en casa.
- ◉ Dibujar el preescolar donde estudian. Cualquier área de la escuela. Lo que hay y ocurre en el aula. Las actividades que hicieron en el preescolar.

Para la actividad de dibujo por los alumnos, se tomó la decisión de que lo hicieran entre dos opciones. Tuvieron la opción de hacer los dibujos en casa, para eso, se le dio por escrito a los tutores la sugerencia de temas a dibujar y una explicación de manera verbal. Con los tutores se acordó la cantidad de días que los niños requerían para hacer los dibujos y una fecha para una entrevista, cuya finalidad era hablar sobre los dibujos. La otra forma fue que el investigador acordó con el alumno y tutor, una fecha y lugar para reunirse. En esa fecha se hicieron dos actividades: el alumno hizo dibujos en un block para dibujo y los pintó siguiendo las indicaciones que le proporcionó el investigador e inmediatamente que el alumno terminó, se procedió a realizar la entrevista apoyándose de los dibujos hechos. El objetivo principal fue que los alumnos explicaran con sus palabras lo que dibujaron (Podestá Siri, 2007, p. 30; Rico Montoya, 2018). En las dos opciones, en cuanto al tiempo que cada niño y niña le dedicó al dibujo, dependió de la forma en que trabajó. El material que se ocupó fue un block de dibujo, sacapunta, lápiz, lápices de colores y borrador.

2.3.1.1. Entrevistas a familiares y las educadoras.

En busca de más información del ingreso tardío a preescolar de niños y niñas, se valoró enfocarse a entrevistar a testigos relevantes (Valles, 2002, p. 63). Se consideró así a las personas que se relacionan directamente con los niños del caso: los padres de familia y la profesora responsable del grado al que ingresaron los niños por primera vez a preescolar.

Los familiares de los niños se consideraron informantes por ser quienes toman la decisión de inscribirlos a preescolar y tienen la responsabilidad de apoyarlos en su educación escolar. Y se consideró a las personas que se registran como tutores de los niños en la escuela, porque no siempre son los padres, cuando trabajan o se encuentran fuera de la comunidad. Para realizar las entrevistas se elaboró un guión, ver Anexo 5.

Igualmente se planeó obtener información sobre cómo fue el ingreso tardío de los alumnos, a través de las narrativas de las profesoras. Se retomó la sugerencia de Stake (1999): “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p. 23). Se entrevistó a tres profesoras y con ellas se acordó no usar sus nombres reales. Pero para nombrarlas e identificarlas, usamos los siguientes nombres, Sandra es la directora, Emilia la profesora de segundo grado y Alejandra profesora de tercer grado. Se les entrevistó porque son actores protagonistas de la educación, que bien pueden describir cómo llegan los niños y niñas a una institución educativa, cuando se saltan grados y entran hasta segundo o tercero. Son quienes reciben a los alumnos que inician en un grado escolar. Además, en el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, diseñan las actividades para la clase y conocen el aprendizaje logrado por cada alumno.

Fue necesario hacer un guión de la entrevista específico para las profesoras (ver Anexo 6). Con ese, en total fueron tres guiones que se hicieron con la finalidad de tener por escrito la agrupación de temas y preguntas que interesaba abarcar durante las entrevistas. Hacerlo ayudó a evitar un alejamiento del tema de investigación por parte del entrevistador y del entrevistado (Keats, 1992; Taylor y Bogdan, 1984/1987). Stake (1999) lo confirma:

El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de

sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. (p. 64)

De la recomendación anterior, lo que se hizo previamente a la entrevista fue repasar la lista de temas de los tres guiones, que tenían la función de ayudar al investigador. A padres de familia y docentes entrevistados no se les dio la lista. Sin embargo, fue útil para dar referencia de los temas sobre lo que se iba a tratar en la primera entrevista. Hubo madres de familia y las profesoras que preguntaron de manera anticipada a la primera entrevista, ¿y de qué se trata o qué es lo que usted quiere saber, me lo puede decir para que vaya recordando? Solicitaron enviarles por teléfono en WhatsApp, los temas de los que se iba a platicar. Ahí es donde fue útil contar con los guiones, porque ayudaron a explicar de manera general el tipo de información que se pretendía obtener.

Una limitante de las historias de vida fue el mínimo contacto con los alumnos y así obtener sus experiencias vividas que nos llevaran a la comprensión profunda del ingreso tardío a preescolar. La pandemia de la COVID-19 influyó para que no hubiera un periodo para ganarse la confianza entrevistador con los niños, los interlocutores en las entrevistas; y por lo mismo, se realizaron solo algunas sesiones de entrevista (Ferrarotti, 2011, pp. 97,106), y más con los familiares. Para hacer historias de vida de niños y niñas, entrevistarlos tuvo complejidades, principalmente obtener relatos detallados, por lo tanto, sugerimos entrevistar con marionetas, porque genera la atención del alumno durante una entrevista cara a cara.

De las entrevistas a alumnos y padres de familia se realizaron de manera alternada. A veces se entrevistó primero a los padres de familia y de lo narrado por ellos surgieron temas para hacer una entrevista con los alumnos. Se hicieron entrevistas para conocer la versión del alumno y la de mamá. Al entrevistar a ambos sobre el mismo tema aparecieron hechos que no coincidieron. Por ejemplo, al entrevistar a Rubén comentó muy triste que se robaron a su perrita. En entrevista con su mamá se le preguntó sobre eso y dijo no se la robaron, la regalaron. Con ese ejemplo, al planear las entrevistas para hacer las historias de vida, sugerimos alternar entrevistas, primero a los padres y luego a los alumnos, y viceversa.

A pesar de las limitantes para realizar entrevistas, se cumplió el objetivo de acuerdo al diseño metodológico, hacer historias de vida en que los alumnos fueran los protagonistas. Un acierto fue que la historia de vida fuera polifónica.

2.3.2. Revisión de documentos de los alumnos: los cuadernos.

Los cuadernos de los alumnos se utilizaron como un documento que aportó información a la historia de vida de los niños y niñas, así como de la enseñanza y el aprendizaje (Simons, 2011; Taylor y Bogdan, 1984/1987). Por documento nos referimos “no solo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario” (Simons, 2011, p. 97) y que tiene que ver con el estudio de caso. Se planeó el uso de documentos, porque “sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente” (Stake, 1999, p. 66). De Woods (1987) se retomó su propuesta sobre los documentos que se pueden revisar en un escenario como la escuela. Sugiere analizar documentos oficiales como manuales escolares, actas oficiales, exámenes, libros de ejercicios, documentos de los alumnos y fotografías; y documentos personales como el cuaderno de los alumnos o ejercicios realizados en clase (pp. 104,113).

De todas las opciones de documentos se eligió revisar el cuaderno del alumno, por ser un documento personal. A los padres de familia se les solicitó el préstamo del primer cuaderno o libreta que el alumno utilizó en clase al ingresar a preescolar. El propósito fue obtener evidencias de las actividades que hizo el alumno en las primeras semanas y meses de clases. Desafortunadamente solo Rubén conservó el primer cuaderno, además de fotocopias que la profesora le dio para hacer trabajo en casa.

Se contó con libretas y cuadernos de cuatro alumnos que participaron en la investigación. Cuadernos tipo italiano de cuadro tamaño C14 y libretas tamaño profesional de hojas blancas. En los cuadernos de los alumnos, las fechas de los trabajos corresponden de noviembre del año 2019 a principios de marzo del año 2020, último mes en que se laboró de manera presencial en el preescolar. Sorprende que a tan poco tiempo ya no tuvieran los cuadernos, tomando en cuenta que fue a principios de marzo de 2019 el primer contacto que se tuvo con las madres de familia para pedirles participar en la investigación. Por ejemplo, en el

caso de Mateo no conservaba ninguno de sus cuadernos de segundo grado, porque un día hubo una lluvia muy fuerte y el agua se filtró en la casa y llegó a donde estaban guardados los cuadernos y materiales en una caja de cartón, se mojaron y se echaron a perder (comunicación personal, M. G. Colmenares, 27 de marzo, 2020). En el caso de Miguel, fue un alumno que de manera personal usó un libro que le proporcionó la profesora Emilia y todavía lo conservaba. De los demás alumnos se revisó el segundo cuaderno que usaron en preescolar, véase la Figura 2.

Figura 2

Cuadernos de los alumnos utilizados en la investigación



Nota. Foto de N. García, 13 de noviembre, 2021.

Los cuadernos tenían los ejercicios y actividades que hicieron los alumnos en el aula, evidencias que no se pueden borrar, ni alterar, porque lo que se hace en el cuaderno y cómo se hace se queda ahí, al menos que alguien le desprenda hojas de algo que no quiera, pero hasta eso se nota. Como investigador pude hojear los cuadernos y ver los ejercicios y actividades que hicieron los alumnos que ingresaron tarde a segundo y tercero de preescolar:

- Repetición de actividades de remarcar con color: líneas, rayas, figuras, números del uno al cinco, líneas punteadas de dibujos de gallinas y el camino que va a seguir un pollo.
- Colorear: óvalos, círculos, números, dibujos de gallinas y animales que tienen plumas.

- Actividades de conteo: contar dibujos de pollitos, contar el número de patas de una cantidad de animales y contar cuántos animales hay en un conjunto.
- Planas de las letras: hacer la letra inicial del nombre del alumno o alumna, las cuales se remarcan con color gris, azul, amarillo, morado, o verde. Escribir el nombre propio haciendo planas. Plana de trazos de líneas y formas. Plana de escribir las letras del abecedario.
- Escribir: hacer rayas verticales y horizontales. Escribir letras. Escribir del uno al cinco. Escribir el número de letras que tiene una palabra. Escribir la canción los cinco pollitos.
- Las vocales y el abecedario: completar con las vocales algunas palabras, encerrar las vocales en un palabra y escritura de sílabas.
- Recortar: recortar animales con dos y con cuatro patas, recortar y pegar aves, recortar números y recortar imágenes que tengan color amarillo.
- Dibujar: que el alumno se dibuje, dibujar pollos, dibujar lo que te gustó del cuento *La Gallina hambrienta*. Hacer dibujos de gallinas con figuras geométricas.
- Pegar papel: pegar papel crepé a las letras del nombre propio. Pegar papel crepé a líneas verticales. Pegar papel a números, pegar papel a flechas hacia la izquierda y a la derecha, pegar papel a un óvalo.
- Uso de plastilina: rellenar con plastilina el dibujo de una gallina, rellenar con plastilina los números del uno al cinco.
- Las notas de la profesora en los trabajos del alumno o alumna: incorrecto, excelente, bien, regular, MB (muy bien).
- Las tareas: la mamá gallina está buscando a sus pollitos, dibújalos. Pregúntele a su hijo sobre el cuento *Él come juguetes* y lo que le diga escríbalo usted en la hoja de la libreta; y dibujar y colorear el personaje come juguetes.

El sentido y el significado de las actividades de los cuadernos, solo fue posible de alcanzar mediante entrevistas con las profesoras y con los alumnos. El análisis y la revisión de cuadernos fue posible de hacer mediante la entrevista con la profesora que atendió al alumno con ingreso tardío a preescolar. A la profesora se le pidió de manera libre seleccionar algunas

actividades del cuaderno: se le dio tiempo de pasar las hojas y elegir la actividad a su criterio. Una vez hecho eso, se le pidió describir de manera amplia la actividad que estaba representada en el cuaderno y así tener una explicación de lo que el alumno realizó en clase. Se le permitió relatar libremente las actividades que recordaba haber trabajado con el alumno o alumna. Aunque de algunos alumnos esos no eran los primeros cuadernos con los que empezaron en preescolar, en las historias de vida presentamos lo que narraron las profesoras. En el caso de Milagros, Miguel y Fátima, las profesoras Emilia y Alejandra afirmaron que las actividades de sus cuadernos no fue lo primero que hicieron.

Con los alumnos, de igual manera, se dialogó sobre lo que hicieron en su cuaderno. Se fue pasando hoja por hoja y se les preguntaba, ¿qué hiciste aquí? ¿Cómo hiciste esto que está aquí? ¿Dime qué te gustaba hacer en tu cuaderno?

En las historias de vida de los alumnos se incluyen fotografías tomadas de actividades específicas del cuaderno, con su respectiva interpretación de los participantes en la investigación. Otras fotografías del trabajo de los alumnos las proporcionó la profesora encargada del grupo, al ser un material de su archivo personal fue valioso para el trabajo. Ese fue el caso de la profesora Alejandra de tercer grado, que atendió a Milagros.

Resumen

Del diseño metodológico destaca la descripción del CEPI Gabriela Mistral, el contexto donde ocurre la acción social significativa de los actores de la educación (Bertely Busquets, 2007, p. 30). De la escuela se consideró para la investigación el espacio físico y aulas, los documentos oficiales y el archivo. De igual manera, lo que se dice y hace, al estudiar “las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes” (Bertely Busquets, 2007, p. 31). La escuela donde los significados del ingreso tardío se pueden conocer a través de los protagonistas: los alumnos, los padres de familia, los docentes y la asociación de padres de familia.

El CEPI Gabriela Mistral se gestionó en 1994 para beneficiar a los alumnos que no podían asistir a los preescolares porque estaban lejos de sus casas, sin embargo, actualmente se mantiene la inasistencia de niños en edad escolar, a pesar de la existencia de la institución

educativa en las Colonias Progreso, Libertad y Guadalupe Victoria. En los oficios para la gestión del CEPI Gabriela Mistral, los padres de familia y autoridades expresaron que esperaban que la escuela funcione en beneficio de la comunidad, porque, confían en que contribuye a mantener la cultura y la lengua indígena. Para ellos, las escuelas en Mitla deben tener esa función, independientemente de si es de educación indígena o no. Esa expectativa la vemos reflejada en el CEPI Gabriela Mistral en el ciclo escolar 2019-2020, porque impulsa el trabajo por proyecto con temas contextuales de Mitla. Hay un avance en ese aspecto, pues, la escuela cuenta con una sistematización de temas. En el ciclo específico en que se realizó el estudio, lo que no hay es trabajo pedagógico, iniciativas, o estrategias para ocuparse de la lengua indígena. Puede ser que se deba a la información recabada con las madres de familia, de que los niños y niñas ya no hablan lengua indígena, solo unos cuantos la aprenden en nichos donde los abuelos son agentes de socialización de la lengua (Santiago García, 2015) y no necesariamente son los que se inscriben al CEPI Gabriela Mistral.

El hecho de que el CEPI Gabriela Mistral sea una escuela de la Sección 22 influye para que la dirección no gestione programas del gobierno federal. El conflicto político del gremio magisterial con el gobierno repercute en las gestiones que algunas escuelas dejan de hacer, como en Mitla. Eso muestra que los mandatos de la Sección 22 no solo son marchas, también puede incidir en acuerdos de no aceptar programas de gobierno en las escuelas donde tiene plantilla de docentes afiliados sindicalmente. No obstante, consideramos eso no fue motivo para que los padres de familia no inscribieran a sus hijos a los 3 años. No se profundizó en ese tema, por lo cual consideramos falta un estudio comparativo de las expectativas de los padres de familia, en su decisión de la elección de escuela, ya sea en preescolar o primaria, cuando en Mitla hay tres secciones sindicales, la Sección 22, la Sección 59 y el SITEM.

Los padres de familia inmediatamente de inscribir a su hijo o hija adquieren obligaciones y responsabilidades con el CEPI Gabriela Mistral. Para el funcionamiento de la escuela dan servicio en alguno de tres comités. Asisten a tequios y para el mantenimiento dan cuotas mensuales. Además, deben cumplir con los acuerdos colectivos de reuniones generales, cuya principal característica es que son aparte de la normatividad oficial de la SEP. La escuela funciona con normas internas y los padres están expuestos a sanciones. Por ejemplo, el caso de

un alumno de cambio de escuela a escuela en la misma comunidad, el tutor no debe dejar adeudos.

Documentar el registro de inscripción para el ciclo escolar 2019-2020 de alumnos en el CEPI Gabriela Mistral, sirvió para entender que metodológicamente era viable hacer un estudio de caso: hubo niños y niñas que los inscribieron a los 4 o 5 años de edad. De ahí surgió la decisión de hacer historias de vida de niños y niñas, por lo mismo de que fueron algunos los que ingresaron en esa condición.

El cuaderno sirvió para explicar lo que hizo cada alumno al ingresar a preescolar. Es un material valioso, porque conserva y permite ver cómo empieza a trabajar un alumno. En el cuaderno sin pasta, con hojas a punto de desprenderse, con hojas dobladas, con suciedad por el constante uso que le dieron los alumnos, ilustra lo que se hace en el aula, lo que se pudo hacer, lo que no se logró, lo que se dejó a medias o no se terminó. Se ven las notas de la profesora, de no se hizo la tarea, o los sellos con tinta que quedan marcados en el papel. Y definitivamente, un cuaderno representa lo que hizo quien lo ocupó. Como investigador se puede interpretar o inferir hechos y elaborar conclusiones de lo que contienen los cuadernos. En este trabajo se escuchó la voz del alumno, las profesoras y madres y padres de familia, quienes tuvieron contacto con los cuadernos. Lo lamentable fue encontrar que no se conservan todos los cuadernos y eso hace que se pierda información de la educación escolarizada que reciben los niños y las niñas.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR OBLIGATORIA EN EL MÉXICO DE FINES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

El objetivo de este capítulo es elaborar parte de la historia de la escolarización y la infancia en México, como una construcción social, histórica y cultural. La historia sociocrítica sugiere mirar la escolarización obligatoria como producto de circunstancias y fenómenos, luchas y conflictos, relaciones de poder, que ocurrieron para que hoy en día exista de la forma en que la conocemos (Viñao Frago, 2008, p. 104). Nos ubicamos en México, porque la historia depende de un contexto y un periodo histórico específico, y “cada sociedad ha construido su propia visión de niñez” (del Castillo Troncoso, 2018). De la historia de la infancia nos interesa revisar el sistema educativo mexicano para la escolarización de la niñez, que actualmente establece que ingresar a la escuela sea una actividad obligatoria y un derecho en la vida de los niños y las niñas.

El Estado mexicano actual se constituyó en 1821, después de consumarse la independencia de la colonización española. Hoy lo conforma un territorio, población y gobierno. Su territorio se divide en 32 entidades. El gobierno se define como una República democrática con tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. Cuenta con población de mexicanos mestizos, mexicanos indígenas y afrodescendientes en algunas áreas geográficas. La población del país se rige por una Constitución Política, que sigue vigente la que se promulgó en 1917. Al decir que el Estado mexicano tiene una población¹⁹, se incluye a personas de todas las edades, desde recién nacidos hasta ancianos.

La población infantil indígena tiene un lugar en la historia de la educación pública. Hay estudios históricos que se han enfocado a la representación y la imagen de ser niño y niña, por ejemplo, la que crearon y reprodujeron los Aztecas o mexicas, posteriormente la

¹⁹ La población está conformada por personas que comparten un territorio, una historia, un idioma y costumbres. El INEGI realiza cada 10 años los censos nacionales de población y vivienda, y en los años intermedios terminados en cinco, los conteos de población. El propósito es reunir información de las personas que habitan en el país. La información que se obtiene de la población es sobre discapacidad, densidad, educación, esperanza de vida, hablantes de lengua indígena, hogares, matrimonios y divorcios, migración, mortalidad, mujeres y hombres, niños que trabajan, número de habitantes, rural y urbana. Según indicadores como el sexo y la edad (INEGI, 2021).

concepción de infancia durante la Nueva España, en el México independiente, el México posrevolucionario (1810-1920) y del México moderno²⁰.

Referente a la educación, a fines del siglo XIX y en el XX se crean escuelas para niños y niñas de 4 a 7 años. Las primeras se denominaron de Párvulos (1883), luego pasaron a ser kindergarten y después jardín de niños. En ese proceso, en 1921 se creó la SEP y en 1942 la educación preescolar se le transfirió a la SEP y se creó la Dirección General de Educación Preescolar, instancia que en ese momento produce el programa nacional para la educación preescolar para comunidades indígenas, rurales y urbanas (Olvera Rosas et al., 2014, pp. 37,42):

Es hasta 1940 cuando en el Capítulo IX de la Ley Orgánica de Educación se reconoce que el sistema educativo estaría también integrado por la educación preescolar, la cual se impartiría a menores de seis años; además, con ello queda definido que de los cuatro a los seis años su atención será sistemática y se articulará con la escuela primaria. Es importante destacar que en las modificaciones introducidas a la misma ley en enero de 1942, se establece en el artículo 54 que esta educación no es obligatoria ni constituye requisito para el ingreso a las escuelas primarias. (Cortés Vargas y Muñoz Armenta, 2008, p. 30)

A fines del siglo XX se debate cómo educar a la población indígena que tiene México. La escuela es un medio para la formación del mexicano y la unidad nacional, entonces, el gobierno lleva a cabo un proyecto modernizador de la educación y una política de castellanización a partir del nivel educativo de preescolar. De las acciones de la política gubernamental destaca la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el

²⁰ Una investigación donde se recupera la infancia como una construcción social y su carácter histórico fue realizada por Pérez García (2009). Documentó qué significa ser niño y niña en México en diferentes momentos históricos. La investigadora mediante trabajo historiográfico rastreó los significados de la infancia en México y Europa Occidental, y como resultado obtuvo una diferenciación en la concepción de infancia a través de una propuesta de periodización: para México, la etapa pre colonial, Nueva España o Colonia y el México moderno (Pérez García, 2009, pp. 70-71). Su trabajo demuestra la historicidad de la infancia: diferentes significados construidos en lapsos largos de tiempo (siglos), de acuerdo a las sociedades, Estado y época en que vivieron los niños y las niñas. También sobre la educación de niños y niñas en diferentes épocas en México, véase Olvera Rosas et al. (2014).

Medio Indígena en 1971, porque originó la fundación de las escuelas para la atención específica de niños y niñas indígenas. La modalidad indígena se creó con el propósito de que se diera el servicio educativo específico para los niños y las niñas de pueblos indígenas. Para eso, las docentes deben tener perfil para trabajar en el medio indígena y ser hablantes de lengua indígena.

La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena funcionó por años y en 1978 se convirtió en la DGEI, creada con el propósito de encargarse de la educación básica escolarizada para la población indígena y ofrecer una educación bilingüe (Olvera Rosas et al., 2014, pp. 37,40). Desde entonces, la DGEI comienza a producir materiales educativos, entre ellos, programas de educación preescolar indígena: por ejemplo, el programa de preescolar 1981, el programa 1990 y el programa 1995 (Olvera Rosas et al., 2014, pp. 37-43). Las escuelas indígenas ocupan el mismo programa de estudio nacional que todas las escuelas públicas adscritas a la SEP, con la particularidad de que es de manera contextualizada y diversificada; asimismo, se caracterizan por ofrecer educación en lengua indígena como español (SEP, 2017c, p. 662).

A partir de 1990, en México se planea que la educación preescolar sea para todos los niños y niñas, siguiendo los acuerdos internacionales de la UNESCO. Para eso hubo reformas constitucionales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar y los programas de estudio. Una reforma fue fijar la edad de entrada al preescolar de los niños y las niñas de toda la población de las entidades federativas (Gaitán, 2006, p. 83). Con eso, la educación preescolar obligatoria tiene un marco legal que la hace parte de una política de administración del cuerpo infantil, con la determinación y control de la edad de los niños y las niñas (Narodowski, 1999, pp. 42-43).

La educación preescolar obligatoria en Siglo XXI es un derecho de los niños que está en la Constitución Política de México y ley General de educación. Hubo cambios para que hoy en día, los niños tengan que ingresar a preescolar a los 3 años. Primero, en 1994 la educación preescolar adquirió el carácter de obligatoria, y en 2002 se instituyó obligatorio cursar tres grados escolares, aunque se decretó obligatorio el ingreso a los 3 años de edad, a partir de 2008. Con esa ley, el gobierno aspiró a la universalización de la educación preescolar y la expansión de la cobertura en las entidades de la República. Que hubiera el servicio educativo

de preescolar en municipios y localidades con población indígena, donde se presentaba rezago educativo.

A continuación, nos ocupamos de explicar tres temas que reconstruyen el proceso histórico de la educación preescolar obligatoria en el México de fines del Siglo XX y principios del XXI. Primero, las reformas constitucionales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar; segundo, el acceso tardío a la educación preescolar; y tercero, la política de formación de niños y niñas en los Programas de Estudio de Preescolar (PEP) de la SEP y la DGEI.

3.1. Reformas constitucionales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar

A fines del siglo XX y lo que ha transcurrido del siglo XXI, México avanzó en la aprobación de leyes constitucionales para la educación preescolar y la implementación de políticas públicas enfocadas a la masificación escolar, el logro de la calidad de la educación, la equidad, la cobertura y el acceso a la educación. En términos de política educativa, cobertura significa “el grado en el que una intervención social es accesible a una población dada” (Yoshikawa et al., 2007, p. 14). En cuanto a la expresión más escolarización, se refiere a las acciones del gobierno para incrementar la tasa de matrícula²¹ en educación preescolar; más o incrementar, indican más asistencia de alumnos y más grados escolares de lo que existe en un momento determinado. Para los niños y las niñas, la escolarización obligatoria significa “la primera etiquetación que recibe un niño cuando, por primera vez, accede a la escuela es la de alumno” (Molina García, 2007, p. 112). En ese sentido, la acción principal de los gobiernos en turno fue llevar a cabo reformas constitucionales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar. Convirtiéndose la obligatoriedad en un mecanismo legal con el que se planeó impulsar la expansión del preescolar.

De la política de expansión de la cobertura educativa y más escolarización influyeron las iniciativas y proyectos de algunos sexenios de gobierno y lo que se debatía en el marco internacional en la construcción de una ley que regule el ingreso a preescolar de los niños y las

²¹ Tasa neta de matrícula: nos referiremos a la cantidad total o número de alumnos -niños y niñas- que de manera oficial se encuentran inscritos en primero, segundo o tercer grado del nivel educativo de preescolar, en escuelas de la SEP.

niñas, principalmente los documentos producidos por la UNESCO y la CEPAL. En vías de mejorar la calidad de la educación básica, a partir de 1990 se promueven y retoman los documentos de la UNESCO: los acuerdos, objetivos y acciones para los países. Por ejemplo, un acuerdo fue impulsar la Educación Para Todos (EPT) y sugerir orientaciones para el desarrollo de los niños y las niñas en la Primera Infancia²².

En México, el proceso que generó la obligatoriedad de la educación preescolar fue resultado de las políticas de Estado realizadas por diferentes gobiernos en el periodo de 1990 a 2020. Latapí Sarre (2004) dice que “suele destacarse, al hablar de políticas de Estado, su continuidad a través del tiempo y de los cambios de gobierno, y éste es el punto de partida para considerar las que nos interesan” (p. 49). Nos ocupamos de la continuidad de la política de expansión de la cobertura educativa y más escolarización de 1990 al 2020, como un suceso de corta vida (Braudel, 1970), porque en ese periodo se presentaron cambios y la continuidad en los diferentes sexenios de gobierno. Política de expansión es un tipo de política que “abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y el crecimiento de la matrícula, que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y son objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia” (Navarro, 2006, p. 5). La expansión de la escolarización, según Martínez Boom (2004, p. 293), se acompaña de reformas en diferentes ámbitos, como lo curricular en el caso de la educación preescolar: se reformaron los PEP.

3.1.1. La política de expansión de la cobertura educativa y más escolarización.

²² Educación para todos es un término y a la vez se refiere a un acuerdo, el cual se determinó en el foro mundial de educación de la UNESCO realizado en 1990 en Jomtien, Tailandia. El acuerdo fue el compromiso de la educación básica para todos: la cual se define como “para todos los ciudadanos y para todas las sociedades” (UNESCO, 1990). Los acuerdos son compromisos comunes que asumen los Estados miembros de la UNESCO. México es miembro desde el 4 de noviembre de 1946. Y los datos de 2017, indican que la UNESCO tiene 193 países miembros.

De acuerdo con otra definición de educación para todos, al utilizar este término “podemos entender al conjunto del género humano, o al de una región cultural, o al de una nación, provincia, entidad federativa, municipio o localidad, que en el caso de las grandes ciudades se divide en barrios, colonias o delegaciones como la ciudad de México” (González Casanova, 2007, p. 64).

Primera Infancia se refiere al periodo inicial del ciclo de vida de una persona. También se “define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos” (UNESCO, 2021).

En 1990 en México como en otros países de América Latina, ante la modernidad el gobierno manifestó la necesidad de enfocarse a implementar una política educativa para “la calidad de la educación con la equidad y con la igualdad de oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para toda la población” (Martínez Boom, 2004, p. 243). Definiremos el término modernidad utilizado en el siglo XIX y su relación con una forma de concebir la educación y la escuela. Martínez Boom (2004) estudioso de la modernización de la escuela en América Latina, define la modernidad como la “actualización y puesta al día con los desarrollos tecnológicos” y “aumentar la productividad de la escuela” (pp. 105,112); agrega que, los gobiernos en América Latina utilizaron esa perspectiva de modernidad al ser influidos por las orientaciones de las “políticas de carácter mundial” de la UNESCO, el Banco Mundial y la CEPAL. La modernidad exigió el reformismo educativo o modernización de la educación. En especial, las políticas educativas en los países de América Latina se dirigieron al logro del acceso masivo a la escuela y la duración de la escolaridad en la población infantil menor de seis años (Martínez Boom, 2004, pp. 105,284).

En México la política de expansión de la cobertura educativa del nivel educativo de preescolar inició con asentar las bases legales de un marco jurídico —se refiere a leyes y reglamentaciones—, lo cual se comenzó a hacer durante el sexenio de gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En ese sexenio hubo dos momentos de la educación preescolar, que permiten identificar un antes y un después, primero no era obligatoria y luego adquirió el carácter de obligatorio.

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó por llevar a cabo un proyecto de reforma a la educación básica y una política de modernización educativa. El gobierno firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como su principal proyecto. Sobre una reforma jurídica en educación se realizaron modificaciones al artículo 3º de la Constitución Política. Mediante una reforma, en el año 1993 la educación del nivel educativo de secundaria pasó a ser obligatoria, no así preescolar; sin embargo, en un corto tiempo —para el año 1994— por otra iniciativa de reforma se aprobó el carácter obligatorio de la educación preescolar. Para la SEP esas reformas fueron un logro educativo, puesto que, en el país como respuesta a la creciente necesidad de una mayor escolaridad de la población, los niveles de preescolar, primaria y secundaria constituyeron la educación básica obligatoria.

“La descentralización educativa se consumó el 18 de mayo de 1992. La SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)” (Arnaut Salgado, 1998, p. 277), lo cual, significó la reorganización del sistema educativo. “La SEP conservó atribuciones en los aspectos normativos de la educación” (SEP, 2001, p. 67) y el gobierno federal —que representa el poder ejecutivo— continuó con sus atribuciones y facultades como la vigilancia del cumplimiento de la ley federal de educación, así como la elaboración de iniciativas y propuestas de posibles modificaciones a leyes de educación. El principal cambio significó que en las entidades se constituyeran sistemas educativos estatales, por lo cual, los gobiernos estatales sustituyeron a la SEP en cuanto a responsabilidades y se les transfirió la facultad de la relación laboral y administrativa con los trabajadores de la educación. Por otra parte, el acuerdo proyectaba objetivos muy precisos a realizarse: elevar la calidad educativa con la renovación de planes, programas y libros de texto de la educación básica, incluyendo los contenidos; sobre las demandas del magisterio, se acordó la revaloración de la función magisterial, la actualización y profesionalización y la promoción horizontal; y la participación de la sociedad en la educación (Arnaut Salgado, 1998, pp. 277,279; Latapí Sarre, 2004, pp. 19,26).

En el ANMEB se consideró para el nivel educativo de preescolar se realizarían reformas. Se planeó articular pedagógicamente el preescolar con el nivel primaria, establecer un modelo congruente con las características del contexto social del niño mexicano, producir más y mejores materiales y apoyos didácticos para alumnos, maestros y padres de familia, y distribuirlos con oportunidad (DOF, 1990).

Referente al ámbito pedagógico, la reforma en preescolar se manifestó en un nuevo plan y programas de estudio que se comenzó a ejecutar en el ciclo escolar 1992-1993. Con ese plan se hicieron reformas a los contenidos y metodologías para la enseñanza y aprendizaje: “se centraron en relacionar el aprendizaje del niño con su entorno natural y social, así como con aquellas actividades que favorecen el conocimiento de las matemáticas, la lengua oral y escrita, la sensibilidad artística, la naturaleza y la psicomotricidad” (Salinas, 1993, p. 132).

En el año 1993 ocurrió una reforma al artículo 3º Constitucional, la iniciativa de que se incluyera la educación secundaria como parte de la educación básica obligatoria. Una vez que se aprobó la ley y fue publicada el 5 de marzo de 1993, ¿qué decía le correspondía hacer a las

diferentes instancias encargadas de la educación básica? El artículo 3° estipulaba que el Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria en forma gratuita. La educación primaria y la secundaria son obligatorias (DOF, 1993a). Una reforma que extendió la escolaridad obligatoria (Salinas, 1993, p. 130).

En un informe de la SEP de 1994 se describe que la educación preescolar constaba de tres grados, era de carácter no obligatorio y formaba parte de la educación básica de diez años de escolaridad —preescolar era considerado solo un año—. El requisito para ingresar era tener la edad de 4 o 5 años (Álvarez Mendiola et al., 1994). Entonces, en ese tiempo había asistencia a la escuela de niños y niñas y muchos otros no lo hacían. En el quinto informe del presidente Carlos Salinas se registró que durante su administración de gobierno se amplió el servicio de preescolar con el incremento de planteles educativos, que “al finalizar el ciclo 1992-93 eran 51554” (Salinas, 1993, p. 132). Al aumentar la infraestructura se esperaba ocurriera el mismo incremento con la asistencia de niños inscritos a preescolar.

En los ciclos escolares de 1991 a 1994 hubo incremento de matrícula a nivel nacional, ya sea en escuelas de preescolar general, escuelas indígenas, cursos comunitarios y CENDIS (Álvarez Mendiola et al., 1994). En los informes de gobierno de Carlos Salinas no hay mención de niños y niñas que no cursaban preescolar y los había (Salinas, 1993, p. 132).

Durante el sexenio de Carlos Salinas encontramos información —de tipo descriptiva— sobre cómo era la asistencia de niños y niñas a preescolar, donde se aprecia la importante labor de los padres de familia, por el apoyo que les daban a sus hijos. También muestra a los niños y niñas que no están reflejados en las cifras de la SEP:

Fue labor de los Padres de familia y compromiso el llevar a sus pequeños hijos a los Jardines de Niños para recibir educación, pero al no conceder la obligatoriedad a este nivel, los niños que ingresaban al nivel primaria pero no cursaron el preescolar sino sólo la educación que recibían en sus hogares por parte de los padres, se encontraban en desventaja por no haber tenido las mismas experiencias (en las cuales desarrollaran sus capacidades de manera más completa); que los niños que ingresaban a primaria y que antes habían cursado 1, 2 o 3 años de educación preescolar. (Alcudía García, 2009, p. 32)

Alcudía García pone en evidencia las experiencias que les tocó vivir a los niños y niñas en edad para asistir a preescolar. Menciona el “no cursar el preescolar” e ingresar a la primaria sin recibir ningún tipo de educación, y recibir educación en casa.

Una posible explicación del proceder de padres y madres de familia que no inscribían a su hijo o hija para cursar tres años de preescolar se obtuvo de revisar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del año 1993: ahí todavía no se indicaba que los tutores los debían inscribir de manera obligatoria a preescolar. Para los tutores existía libertad de elegir si se mandaba a la escuela a su hijo o hija, 1, 2, o 3 años. Sobre la obligación que tenían los tutores en aquel entonces, el artículo 31 fracción I estipulaba como obligación de los mexicanos que sus hijos asistieran a la educación primaria y secundaria, ya sea pública o privada (DOF, 1993a). Sin indicar aún que se hiciera lo mismo con el preescolar. Más bien, en la Ley General de Educación²³ el artículo 37 establecía que “la educación preescolar no constituye un requisito previo a la primaria” (DOF, 1993b), siguiente nivel educativo de la educación básica.

A través del análisis de la labor de los padres identificamos que había desventaja para los niños que no asistían a preescolar y que ingresaban directo a la primaria (Alcudía García, 2009). Desventaja en cuanto al desarrollo de capacidades que se pueden lograr en una escuela como parte del proceso de escolarización. Pero, ¿qué significa desarrollo? Ese término se encontraba establecido en el Programa de Preescolar 1992 de la SEP y era un referente para los y las docentes y de uso general en educación preescolar²⁴. En el PEP 1992 con enfoque psicogenético y constructivista (Latapi Sarre, 2004, p. 44), el niño y la niña en edad escolar eran considerados como un ser en desarrollo. El Programa establecía cuatro dimensiones del desarrollo del niño y niña, que los profesores deberían de trabajar con la educación preescolar:

²³ En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, “el 14 de julio de 1993 entró en vigor la nueva Ley General de Educación, para sustituir a la Ley Federal de Educación que regía la prestación de los servicios educativos desde 1973. Esta nueva Ley regula la educación que imparte el Estado (Federación, entidades federativas y municipios), sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios” (Salinas, 1993, p. 130).

²⁴ El Programa de Preescolar fue resultado de la renovación curricular de planes y programa y libros de texto de la educación básica, derivado de un acuerdo contenido en el texto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) (Arnaut, 1999, p. 81). Este nuevo programa entró en función en septiembre de 1992 y se caracterizó por tener enfoque psicogenético y constructivista.

la dimensión afectiva, la dimensión social, la dimensión intelectual y la dimensión física (Becerra Jiménez, 2005, pp. 50-52).

Todos los aspectos señalados a desarrollar por el niño y la niña, los podían adquirir ingresando y asistiendo a la escuela, lugar donde los docentes para la enseñanza se guían de metodologías y métodos específicos de la educación preescolar. Para los que no asistían, otra forma de aprender era a través de la educación en casa, pero muy posiblemente no cubriría de manera integral todos los aspectos del desarrollo señalados. En ambos espacios, escuela y casa, con ayuda el niño y la niña pueden lograr desarrollar habilidades, pero la diferencia principal entre una y otra modalidad es que, en México la educación en casa no es constitucional.

La expresión y concepción de educación en casa que se utiliza en México, en otros países existe para referirse a un tipo de educación. Aunque se hace referencia a un mismo hecho, el término varía dependiendo del país que lo emplea: Homeschool (Estados Unidos), Home Education (Reino Unido), L' école á la Maison (Francia), scuola familiare (Italia) y ensino doméstico (Portugal) (Goiria Montoya, 2012).

Una definición general del significado de educación en casa, se refiere a “el proceso mediante el cual se persigue lograr el desarrollo integral de los niños exclusivamente en el contexto del hogar familiar o en círculos un poco más amplios (vecindarios, parroquias, etc.)” (Goiria Montoya, 2012, p. 25). La familia educa de manera responsable y libre en cuanto a la forma de hacerlo, pero fuera del sistema escolar oficial, por lo tanto, la educación se produce en el hogar (Goiria Montoya, 2012, pp. 19,27). Resultado de su investigación de la educación en casa en el país de España, donde muchos padres de familia optan por la práctica de la educación en casa, Goiria Montoya (2012) opina que es una opción viable, pero que sea legal en el marco normativo de un país. En el caso de México, la opción de educación en casa todavía no es legal.

En 1994 ocurrió una reforma a la educación preescolar en cuanto a su condición como parte de la educación básica: el Congreso de la Unión aprobó el carácter de obligatorio. Del término obligatoriedad en educación retomamos y utilizamos tres sentidos señalados por Alcudia García (2009), “se hace referencia tanto a una exigencia moral como a una imposición social y a un deber jurídico” (p. 49).

El SNTE propuso la iniciativa de reforma de la educación preescolar obligatoria, que se convirtió en un cambio legal para el preescolar (Latapí Sarre, 2004, pp. 30-31). Por la magnitud del hecho se hace necesario preguntar, ¿por qué razón un sindicato puede incidir en las reformas de la política educativa de un país? En un estudio de política educativa en América Latina se explica que los sindicatos son protagonistas y tienen poder de veto²⁵ (Navarro, 2006, p. 10). En los procesos de formulación de una política educativa, los sindicatos en América Latina concentran sus preferencias en:

Seguridad en el empleo, creación de puestos docentes, control de los nombramientos y del funcionamiento del sistema educativo (cautivo), mantenimiento del poder de negociación a escala nacional, mejores salarios. Horizonte a largo plazo. Suele caracterizarse por ideologías laboristas y de izquierda. (Navarro, 2006, p. 10)

Además, la participación del SNTE tiene otra explicación. “La dirigencia de este gremio y, en general, los maestros se asumían como interlocutores centrales de cualquier planteamiento de cambio, ya fuese en los planes y programas o en el marco de la estructura organizativa del sistema educativo” (Cortés Vargas y Muñoz Armenta, 2008, p. 31).

Entonces, ¿el SNTE cómo intervino y cuál era el interés de impulsar la iniciativa de hacer obligatorio la educación preescolar? En México, históricamente desde su creación en 1943, el SNTE es un organismo que ha influido en la política educativa de Estado mediante iniciativas y diferentes tipos de demandas, muchas de ellas con el propósito de que el gobierno en turno cumpla con la aprobación de leyes a favor de sus intereses laborales. Sobre la aprobación de la obligatoriedad del preescolar como ley, existe información de que el SNTE luchó para que se lograra y su participación fue determinante en el proceso de negociación con los representantes de la SEP y del Congreso de la Unión.

Latapí Sarre (2004) señala que la participación del SNTE se debió a que buscaba “acrecentar su poder”. La afirmación anterior la sustenta en la siguiente conclusión:

²⁵ Veto: “Derecho que tiene una persona o una corporación para vedar o impedir algo. U. principalmente para significar el atribuido según las constituciones al jefe del Estado o a la segunda Cámara, respecto de las leyes votadas por la elección popular” (RAE, 2021, 19 de julio).

Un ejemplo reciente fue la manera en que logró movilizar al Congreso de la Unión, mediante sus diputados y senadores, para que se aprobara la obligatoriedad de los tres grados de enseñanza preescolar [...]. En vez de extender la obligatoriedad hacia la enseñanza media superior, se optó por decretarla hacia abajo; la razón fue el incremento del poder corporativo, el control de un nuevo botín *de* plazas, aunque la medida signifique—al convertir la preescolar en requisito obligatorio para el ingreso a la primaria—un nuevo motivo de discriminación de los alumnos más pobres, y aunque los legisladores hayan prescindido de garantizar que habrá recursos financieros suficientes para la proyectada expansión de este nivel. (Latapí Sarre, 2004, pp. 36-37)

El ejemplo muestra la capacidad que tuvo el SNTE para lograr incidir en lo que se aprobó como ley en la educación básica. Además, algo importante fue que a partir de ese momento existiría la obligatoriedad como una nueva medida.

¿Qué significó la aprobación de la obligatoriedad de la educación preescolar, ya sea como exigencia moral, como imposición social o un deber jurídico? Desde luego, la opinión varía y eso depende de a quién se le haga la pregunta. Optamos por buscar y retomar la opinión de funcionarios de la SEP. En el libro de Latapí Sarre (2004) *La SEP por Dentro*, encontramos en voz de los ex secretarios de la SEP, su opinión de las principales reformas realizadas del periodo 1994-2004. Uno de los temas que se les preguntó fue sobre la obligatoriedad de la educación preescolar, aprobada como parte de las reformas contemporáneas de la educación.

De la obligatoriedad de los tres grados de preescolar, medida aprobada por el Congreso de la Unión, Miguel Ángel Pescador titular de la SEP en 1994, en entrevista realizada por Latapí Sarre en el año 2003, mencionó que percibía iban a ocurrir efectos a largo plazo:

Preveo que el efecto real a largo plazo será la proliferación de instituciones particulares de preescolar para atender la demanda; vendrán repercusiones por el carácter lucrativo de éstas y obstáculos para admitir niños en primer grado de primaria que no hayan cumplido con el nuevo requisito obligatorio. Y no hemos hablado de la capacitación de las educadoras ni de las nuevas instituciones que serán necesarias. (Latapí Sarre, 2004, p. 143)

Referente a la educación privada, la Constitución Política de 1993 autorizaba a particulares la impartición de la enseñanza básica de primaria y secundaria. Educación privada a la que sólo han tenido acceso niños y niñas de familias que tienen los recursos económicos que les permite pagar las colegiaturas, lo cual no cambiaría para el nivel de preescolar. Y en México, actualmente la educación privada continúa existiendo como una opción legal en todos los niveles de la educación básica, aunque este servicio se presenta mayormente en zonas urbanas que en las rurales.

Aprobada la obligatoriedad, para que se pudiera poner en marcha a corto plazo, la creación de escuelas sería una primera condición, y esto lo fue para el gobierno mexicano como para el sector privado. Para el gobierno se presentó la demanda de establecer suficientes instituciones; la infraestructura escolar debió ser un asunto primordial de atender y que a largo plazo todavía no fue posible cubrir en su totalidad.

Concerniente a si la obligatoriedad de la educación preescolar generaría que en primaria no se admitieran niños y niñas sin haber cursado el preescolar, no es posible de generalizar para todas las escuelas de las entidades del país. Tampoco se puede descartar abusos por parte de escuelas públicas y particulares incorporadas a la SEP, o lo contrario que haya casos de escuelas donde no sea requisito indispensable.

En otra opinión, Miguel Ángel Pescador explica los efectos de la obligatoriedad:

En suma, efectos lamentables. Pero para los legisladores pesó más la popularidad de la medida, pues creen que a la mayoría de la gente le parecerá un avance. Un año de preescolar bien trabajado bastaba para conseguir tres objetivos: *a)* evitar la reprobación en primaria; *b)* facilitar que los niños adquieran las habilidades fundamentales de lectoescritura, y *c)* promover cierta socialización introductoria que facilite la transición a la primaria. (Latapí Sarre, 2004, p. 143)

Con la expresión bastaba un año, Miguel Ángel Pescador manifiesta una postura a favor de que los niños y niñas asistan un año a preescolar, o que debería ser la cantidad de grados a cursar. Antes de la aprobación de la obligatoriedad de la educación preescolar,

muchos niños y niñas solo asistían a un grado de preescolar. Afirmar que “bastaba²⁶ un año”, que sea lo ideal o lo mejor, no es posible hacerlo porque no encontramos información para comparar niños que asisten solo un año con aquellos que van más años. Además, en la década de los noventa, en México y otros países de América Latina habían aprobado o estaban en proceso de contar con programas de educación pensados para niños de 3 a 5 años, como son pre-escuelas, jardines de infantes, preescolar, pre-jardín, jardín, etc.; iban en la lógica de acrecentar el número de grados a cursar y no de reducir (Faccini y Combes, 1999).

Posteriormente, si bastaba un año o no, fue una polémica y debate retomado por el Congreso de la Unión, y dio apertura a discutir otras modificaciones de lo que se aprobó como obligatorio en la ley para la educación preescolar. La ley de 1994 que le dio lugar al nivel de preescolar como parte de la educación básica obligatoria se mantuvo por varios años en los términos de la reforma del artículo 3°; va a cambiar hasta el sexenio de Vicente Fox, cuando se retoma el tema de cuántos grados de educación preescolar deben ser obligatorios. Ese sexenio de gobierno da continuidad a la educación preescolar obligatoria, a través de la política educativa de expansión de la cobertura educativa y más escolarización, con la creación de una nueva ley para regular la edad de ingreso a preescolar.

3.1.2. En 2002 ocurre la regulación normativa del Estado: creación de la ley de ingreso a preescolar a los 3 años de edad.

La intervención del Estado mexicano continuó mostrándose en la reforma de leyes en educación, con la creación de una nueva ley de ingreso a preescolar que extendió el ingreso a la educación a una edad más temprana (Gaitán, 2006, p. 16). El ingreso a preescolar se estableció fuera a los 3 años, lo cual constituyó un cambio en la sociedad.

Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), los temas y objetivos de la política educativa para los tres grandes tipos de educación, básica, media superior y superior se asentaron en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Se proyectó enfocarse a diversos objetivos como la cobertura con equidad y la calidad en los procesos educativos y niveles de

²⁶ Bastar: ser suficiente y proporcionado para algo (RAE, 2021, 8 de julio).

aprendizaje, e integración y fundamentación del sistema educativo (SEP, 2001, p. 74). Las acciones derivadas del programa las encabezaron diversos actores responsables de la educación pública, el gobierno federal, la SEP, gobiernos estatales y autoridades municipales (SEP, 2001, p. 48). Moreno Moreno (2004, p. 12) considera que, por el tipo de objetivos, la política de este gobierno básicamente retomó el concepto revolución educativa²⁷, lo cual implicaba elevar la calidad educativa, la educación para todos y la educación de vanguardia²⁸ (Yoshikawa et al., 2007).

El gobierno realizó otras acciones en materia de política educativa, que tuvieron como antecedente los “ordenamientos de organismos internacionales” (Jablonska, 2010). Por ejemplo, México asumió llevar a cabo compromisos y objetivos acordados en el foro mundial sobre la educación en Dakar (Senegal) en el año 2000. En ese foro mundial, los países miembros suscribieron los compromisos sobre la educación para todos, a un plazo de 15 años. Entre los principales objetivos y tareas fueron garantizar el derecho a la educación, se recomendó la importancia de promover y fortalecer una educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas o plurilingües²⁹, prioridad a la igualdad de género, aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación, sostener la calidad de la educación básica y formular políticas de inclusión educativa (de la Cruz Flores y Pontón Ramos, 2018; UNESCO, 2003).

²⁷ El concepto revolución educativa caracteriza la política educativa de Vicente Fox. Hubo varios puntos que Fox proyectó a fin de lograr esa propuesta, entre los que tenemos, establecer un acuerdo nacional sobre los fines y objetivos de la educación, diseñar un programa educativo que atravesara todos los niveles, aumentar la escolaridad promedio de los mexicanos a 10 años, mejorar la infraestructura, la creación de un Sistema Nacional de becas, enriquecer los planes de estudio, fomentar la participación de padres de familia y modificar los libros de texto (Mendoza Rojas, 2000, pp. 2,7).

²⁸ *Educación de calidad*. Desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y deportivas y valores solidarios, laborales y competitivos. Vinculación con la producción, ciencia, tecnología y gobierno. Por otro lado, según el Programa Nacional de Educación 2001-2006 una educación básica de buena calidad está orientada a: i) Al desarrollo de las competencias cognitivas de los alumnos como las habilidades comunicativas básicas (la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar). ii) Propiciar la capacidad de plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo. iii) Brinda los elementos para conocer el mundo social y natural. iv) Proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad (SEP, 2001, p. 123).

Educación de Vanguardia. “Adaptar la educación a la globalización y la economía del conocimiento. Formación de competencias y de capital humano” (Moreno Moreno, 2004, p. 25).

²⁹ *Sociedad plurilingüe*: se refiere a que en una sociedad hay presencia de diferentes grupos lingüísticos y por lo tanto se hablan y usan diversas lenguas (UNESCO, 2003).

Posteriormente al foro Dakar, entre 2001 y 2006, la UNESCO elaboró documentos donde presentó de manera extensa los temas de educación intercultural y plurilingüismo: documentos titulados, *La educación en un mundo plurilingüe*, *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* y *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. De esos documentos emanó la recomendación para los países de implementar políticas lingüísticas y culturales en la educación: reformar planes de estudio y que los sistemas de enseñanza de los diferentes niveles educativos se implemente la educación bilingüe y plurilingüe³⁰ y se estén incluyendo todas las lenguas para la enseñanza (lengua nacional u oficial, lenguas maternas, lenguas indígenas, lenguas extranjeras), así como promover el enfoque intercultural (UNESCO, 2003, pp. 16-17). Jablonska (2010, pp. 31,37) quien se ocupó de hacer un análisis de esos documentos, opina que en términos generales son “valiosos” tanto la perspectiva, postura y concepción de la UNESCO sobre diversidad lingüística y la interculturalidad³¹, como los señalamientos y las recomendaciones hechas para los países.

De los acuerdos del foro mundial de educación en Dakar, surgió la recomendación — para los países miembros de la UNESCO— de estar retomando en políticas educativas la “expansión de los servicios de educación y desarrollo de la primera infancia” (SEP y Subsecretaría de Educación Básica, 2014, p. 7); acción principal que se proyectaba abonaría a una educación para todos. A partir de ahí, muchos países se enfocaron a intentar garantizar el acceso a la educación de todos los niños y niñas menores de cuatro años: “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Peppler-Barry y Fiske, 2000, p. 43).

Acorde con los planteamientos y compromisos del foro en Dakar, en años posteriores se manifestó una de las acciones del gobierno mexicano en política educativa para la educación preescolar, que consistió en la creación de una ley para regularizar la edad de ingreso. En un estudio sobre la política educativa en preescolar en México, se identificó la meta de la

³⁰ La UNESCO utiliza la *Educación plurilingüe* para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación, la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional (UNESCO, 2003, p. 18).

³¹ En el documento de la UNESCO, la interculturalidad se explica como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p. 17).

extensión de la educación preescolar como parte de tres iniciativas que se produjeron en el sexenio de gobierno 2000-2006. Las iniciativas fueron el “intento de extender la educación preescolar por medio de una ley de obligatoriedad; el programa para la mejora de la calidad y la reforma curricular nacional” (Yoshikawa et al., 2007, p. 1).

La iniciativa de una ley de obligatoriedad fue planeada como prioritaria para el gobierno y así reducir el analfabetismo. En un informe elaborado por la SEP en 2014, se afirma que “en el año 2000 se planteó reforzar la atención a la población de niños y niñas de hasta tres años de edad” (SEP y Subsecretaría de Educación Básica, 2014, p. 8). Se proyectó la meta de ampliar el servicio de preescolar y atender e incrementar la asistencia de la población indígena. La asistencia a segundo y tercero de preescolar “en el ciclo escolar 2000-2001 alcanzaba el 51.3 y 77.1% respectivamente pudieran llegar al 100%” (SEP y Subsecretaría de Educación Básica, 2014, p. 8). Aunque —años atrás en 1994— con la aprobación de que la educación preescolar fuera parte de la educación básica obligatoria, el acceso se había ampliado, al inicio del siglo XXI aún a la cobertura con equidad —igualdad de oportunidades para el ingreso, permanencia y logro educativo con eficiencia—es un reto de superar: porque todavía quedan fuera de la escuela un número considerable de niñas y niños (SEP, 2001, pp. 58,72).

Entre el año 2001 y 2002, el Congreso de la Unión retomó el tema de la obligatoriedad de la educación preescolar, por iniciativa de los partidos políticos PRI y PAN, pero ahora se discutiría la viabilidad de la edad para el ingreso y la cantidad de grados obligatorios. De las razones para estar a favor de que el ingreso fuera a los 3 años, se encuentra información de la iniciativa propuesta por un senador en el año 2001:

La propuesta señalaba la importancia de ayudar a los niños a prepararse para la escuela primaria, pese a adoptar una visión amplia, integral y continua de cómo aprenden los niños y del desarrollo temprano. Se argumentó que los centros de preescolar podían compensar la falta de habilidad de las familias a la hora de estimular el desarrollo, tendiendo un puente entre la casa y la escuela. Siendo la educación preescolar obligatoria, las familias más pobres cuyos hijos no estuvieran matriculados podrían beneficiarse de ella, y de esta manera, se fomentaría la igualdad educativa. (Yoshikawa et al., 2007, p. 15)

Yoshikawa et al. (2007) concluyen que “la presentación ante el Senado no ofrecía muchas explicaciones de por qué la educación obligatoria debería comenzar a los tres años, pero dejaba implícito que cuanto más fuese, mejor, especialmente para los hijos de las familias desfavorecidas” (p. 15).

De esa iniciativa se aprobó una nueva reforma al artículo 3° y 31° constitucional, que se publicó el 12 de noviembre del año 2002 en el DOF. La decisión fue tomada a favor de la obligatoriedad a los 3 años y es considerada como una política inconsulta, porque se aprobó sin antes haberse hecho un diagnóstico y evaluación de la educación preescolar, así como no tomar en cuenta opiniones de sectores de la sociedad que expresaron desacuerdo (Cortés Vargas y Muñoz Armenta, 2008, pp. 25-26). Se estableció la obligatoriedad de cursar tres años el preescolar (Cortés Vargas y Muñoz Armenta, 2008). Los cambios principales fueron la especificación gradual de la obligatoriedad de la educación preescolar y la ampliación de obligaciones de los mexicanos con respecto a la educación que deberían recibir sus hijos. Primero, se estableció que la educación preescolar sería obligatoria para todos, en plazos, el tercer año de preescolar a partir del ciclo escolar 2004-2005; el segundo año de preescolar en el ciclo escolar 2005-2006; el primer año de preescolar hasta el ciclo escolar 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habría planeado universalizar en el país el servicio educativo de preescolar. Otra modificación importante fue hecha al artículo 31° constitucional, donde se estableció como obligatorio para los mexicanos que envíen a sus hijos al preescolar, igual que a los otros niveles educativos de la educación básica. Con esto, la educación básica se extendió a 12 grados de escolaridad (Cortés Vargas y Muñoz Armenta, 2008; SEP, 2004, p. 17).

De la reforma realizada al artículo 3° del año 2002, dos términos orientaron la política educativa de expansión de la cobertura educativa y más educación: educación preescolar obligatoria para todos y universalizar el servicio educativo de preescolar. La nueva ley daba continuidad a la política de educación para todos, proveniente de los foros donde participan organismos internacionales. En el caso de preescolar, aunque no de inmediato, si a partir de la regulación de la obligatoriedad, en términos legales se planeó para todos los niños y todas las niñas de 3, 4 y 5 años de edad de las entidades de la República.

Con la reforma del año 2002, México pasó a ser uno de los países de América Latina que tiene una ley que determina la edad de ingreso a la educación preescolar obligatoria. La edad de 3 años se estableció como el momento para el ingreso obligatorio. Con eso, al mismo tiempo los padres de familia legalmente ya no tienen la libertad de elegir si los mandan los tres años o no, la ley los limita sólo a esa opción, ya que no ofrece ni válida otras posibles alternativas de educación. Con la obligatoriedad de edad de ingreso se continúa la política de más educación y el inicio de la escolarización a edad más temprana.

3.2. El acceso tardío a la educación preescolar

A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, después de las reformas a la Constitución Política que instituyeron el preescolar obligatorio, el acceso a la educación se volvió un problema sin resolver por parte de los gobiernos. Coincidimos con las conclusiones de Cortés Vargas y Muñoz Armenta (2008):

Hasta el momento, la aplicación de la obligatoriedad para el nivel preescolar continúa presentando problemas de índole presupuestal, de falta de recursos humanos, de implementación y desarrollo en las zonas de mayor marginación, de ilegalidad en el trabajo de escuelas particulares, de baja inscripción en las modalidades indígena y comunitaria, de falta de infraestructura, de inconsistencias pedagógicas y de capacitación docente, de asignación de plazas, de bajos salarios para los docentes del nivel, y de adaptación a la diversidad de realidades culturales y socioeconómicas del país, entre otras circunstancias. (p. 47)

Los problemas señalados no fueron resueltos por el gobierno de Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, el carácter de las reformas que impulsaron se enfocaron a la creación de una escuela mexicana para el siglo XXI con propuestas de nuevos modelos educativos y la calidad de la educación para todos los niños y niñas. En el Plan Nacional de Desarrollo se contempla la preocupación por el acceso a la educación, para ello se proponen acciones y estrategias para resolverlo. Sin embargo, las acciones jurídicas o curriculares de la política gubernamental, no alcanzan la cobertura universal de la educación preescolar, mientras haya casos de niños y niñas que están fuera de las escuelas.

Estudios sobre política educativa muestran resultados de la obligatoriedad de la educación en el siglo XXI. Existe el problema del acceso desigual y tardío a la educación preescolar en zonas rurales, indígenas, escuelas incompletas o unitarias y principalmente de modalidad indígena:

Para los sectores pobres de la población (principalmente indígena, pero también mestiza, rural y urbana marginada) la posibilidad de acceder a la educación primaria — y más aún a la educación secundaria y preescolar— fue siempre tardía en comparación con el resto de la población nacional. (Ramírez Raymundo, 2015, p. 10)

A principios del siglo XXI, en dos sexenios de gobierno en México, la educación preescolar forma parte de modelos educativos y reformas a la educación básica. Durante el sexenio de Felipe de Jesús Calderón (2006-2012) los objetivos que se plantearon alcanzar para la educación básica incluyeron al preescolar: a) elevar la calidad de la educación con la capacitación de los docentes principalmente en la enseñanza de las matemáticas, proponiéndose mejorar los resultados de las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y ENLACE; b) ampliar las oportunidades educativas en educación básica, por ejemplo, para los niños y niñas indígenas que cursan preescolar y primaria. Para eso, se planeó la ampliación del número de becas oportunidades y ocuparse de la cobertura educativa en algunos estados con alto nivel de pobreza, entre ellos Oaxaca. Para el ingreso a preescolar de niños y niñas a los 3 años se propuso generar las condiciones pedagógicas y de infraestructura, así como replantear la obligatoriedad del segundo grado para ingresar al tercero, para que sean inscritos al grado que les corresponde según su edad; c) impulsar la utilización de las tecnologías de la información, con el incremento de aulas de medios; d) ofrecer educación para el desarrollo de competencias en los estudiantes; e) que las escuelas se incorporen al Programa de Escuelas de Tiempo Completo; f) se concibe una educación para formar personas de manera competitiva para el mercado laboral; g) la educación indígena se plantea sea impartida en la lengua de la población indígena y en español, y con enfoque intercultural (DOF, 2008).

En el periodo calderonista ocurrieron otras reformas y acuerdos para la Educación Básica. En general, por los objetivos del Plan Nacional se anunció un modelo educativo para el

siglo XXI, que se centró en las competencias y la educación de calidad. Esos objetivos, al poco tiempo se acompañaron de la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo del 2008, entre el Gobierno Federal y los maestros del SNTE. Con ese pacto se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular, orientada al desarrollo de competencias en la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar (DOF, 2011).

También en ese periodo de gobierno culmina la RIEB, las reformas curriculares en tres niveles de la Educación Básica: en 2004 la reforma de Educación Preescolar, 2006 la educación secundaria y 2009 la educación primaria (SEP, 2011). La RIEB se define como “una política que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados” (DOF, 2011). En 2011 se estableció el Acuerdo 592 que da continuidad a la Articulación de la Educación Básica: significó la adopción de un modelo educativo basado en competencias, es decir, que un Plan y programas de estudios sea estructurado para formar a los estudiantes en competencias para desenvolverse en una sociedad o mundo global (DOF, 2011).

En el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se produjo una nueva reforma a la educación: el aspecto central fue la evaluación de los maestros y las maestras, como meta la continuidad en la concepción de educación de calidad y la recuperación de la rectoría del Estado sobre la educación (Casanova Cardiel, 2018). Con la reforma se proyectó que los alumnos deberían ser educados por los mejores maestros. Se modificaron los artículos 3° y 73° de la Constitución Política y la Ley General de Educación; ahí, se estableció garantizar la idoneidad de los maestros, con la creación de un nuevo Servicio Profesional Docente, junto con el mérito y el concurso de oposición como la forma de ingresar y ascender en el servicio educativo; además, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, principalmente para evaluar a los maestros y maestras, y que funcione como instrumento para elevar la calidad de la enseñanza (DOF, 2013; Presidencia de la República, 2013, p. 67).

Un eje de la reforma educativa fue la concepción de educación de calidad. Se concibió que México debería proveer educación de calidad para el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en lo intelectual, afectivo, artístico y deportivo. Otro

sentido de la educación de calidad significó formar capital humano de calidad (Presidencia de la República, 2013, p. 59), el mismo objetivo del gobierno de Felipe Calderón.

Los planteamientos de la reforma educativa de Enrique Peña Nieto sobre la formación de los niños, niñas y jóvenes, se expresaron en la reforma al artículo 3° constitucional de 2013. Se menciona el derecho a la educación de los individuos para el desarrollo armónico de sus facultades. Un sentido humanista con valores del liberalismo como la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia; la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación, “educar a partir de valores humanistas”. También el reconocimiento de la diversidad cultural, para evitar discriminación (DOF, 2013; SEP, 2017a, pp. 25-26). Además, se aspira a “formar individuos que conocen y aprecian sus raíces nacionales a la vez que reconocen su responsabilidad como personas que forman parte de una sociedad universal y que habitan un planeta compartido por todos” (SEP, 2016a, p. 26).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se consideraron varias estrategias para la educación en zonas con población indígena. Se planteó asegurar mayor cobertura y acceso a la educación básica, e impulsar la educación intercultural y bilingüe. Entre las acciones para las escuelas indígenas se propusieron escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo, asegurar que los maestros hablen la lengua de la comunidad y la existencia de materiales educativos con pertinencia cultural y lingüística. Todo se proyectó para mejorar la calidad de la educación de la población, así como superar las condiciones de desigualdad y tomar en cuenta las condiciones del contexto cultural y lingüístico de los alumnos (SEP, 2013b, pp. 54,56).

De lo pedagógico, la reforma peñista se concretó en el Modelo educativo 2016. En ese documento se proyectaba lograr la cobertura y el acceso de preescolar hasta el ciclo escolar 2021-2022. Con esa meta, se reconoce que en el sexenio hay niños y niñas que no tienen acceso a la educación, que no hay inscripción en preescolar específicamente desde el primer grado, por lo mismo es lo que se aspira lograr (SEP, 2016b, p. 70). Esa información nos confirma que, en el siglo XXI a corto plazo el acceso a la educación preescolar está en proceso de resolverse.

En cuanto a la reforma a la educación de Peña Nieto fue difícil de ejecutarse al pie de la letra según la Constitución Política, porque los actores de la educación tuvieron

posicionamientos sobre los planteamientos y las modificaciones a los artículos 3° y 73°; y en particular, esa política generó descontento, oposición, manifestaciones y crisis del gobierno. Hubo expresiones de oposición por el magisterio nacional de las secciones sindicales de la CNTE. Para Casanova Cardiel (2018), la reforma educativa generó problemas por una concepción de la educación basada en el mundo empresarial y el hecho de que no hubo consenso ni participación por parte del magisterio (pp. 77-78).

En México se proyectaba un cambio con la ley de obligatoriedad de la educación preescolar: universalizar el acceso a ese servicio. La educación como derecho humano para todos los niños y las niñas. En el informe 2016 de la UNESCO (2016), se da a conocer que diferentes países cuentan con una ley de obligatoriedad, entre los cuales está México, y eso tiene un significado:

Por un lado, el panorama regional muestra que existe consenso a nivel legislativo, en establecer como obligación del Estado, garantizar la provisión del servicio educativo a esta población. Vista así, la obligatoriedad opera como mecanismo para universalizar el acceso al sistema. Los países de América Latina y el Caribe reconocen la obligatoriedad para el Estado como vinculante de la oferta y generación de reales oportunidades de inclusión educativa para todos los niños y niñas. (p. 33)

Con la universalización se esperaba el aumento del servicio educativo, de tal manera que los niños y las niñas tuvieran acceso a la educación preescolar y como resultado un incremento de la tasa neta de matrícula. Según Navarro (2006) ese tipo de política es percibido de manera positiva por los diferentes actores de la educación:

Cuando se trata de incrementar la tasa de matrícula, las partes están casi siempre de acuerdo. Los padres y los niños quieren más educación. Los docentes y los sindicatos ven en el aumento de la tasa de matrícula más posibilidades de empleo, y las autoridades, tanto en el Poder Ejecutivo como en el Legislativo, tienden a apoyar políticas que les permitan entregar a los grupos que representan resultados muy concretos: una mayor escolarización, la construcción de nuevas escuelas, etc. (p. 8)

Pero esos resultados no se alcanzaron, puesto que en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se producen políticas y programas para la educación básica obligatoria, donde nuevamente un objetivo sigue siendo el acceso a la educación. El Plan Nacional de Desarrollo enuncia acciones y propuestas para la paz, el bienestar, erradicar la corrupción, garantizar el acceso a la educación y revertir la reforma educativa peñista. Referente a la educación, la iniciativa principal es crear una nueva escuela mexicana (Presidencia de la República, 2019, p. 43).

El gobierno de López Obrador busca lograr lo mismo que gobiernos anteriores, garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo que cambia son las formas. Con este gobierno se crea un Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (BBBJ), que consiste en un apoyo económico mensual para estudiantes de educación básica. Ese programa considera como posibles beneficiarios a los alumnos de preescolar, porque según los lineamientos, es una beca por familia para algún hijo que estudie en una escuela pública en preescolar, primaria o secundaria (Presidencia de la República, 2019, pp. 37-38). Para las familias que tienen varios hijos, la decisión de qué hijo tendrá la beca es algo que definen ellos. En algunas familias, el derecho y beneficio a la beca puede producir la inscripción de los niños y niñas a preescolar, como no puede suceder.

En la Ley General de Educación 2019, el sustento legal de la concepción de la educación aparece en varios artículos. La educación se define como obligatoria, pública, universal, democrática, laica e inclusiva porque busca eliminar la discriminación y la exclusión. Asimismo, se afirma que todas las personas deben cursar el preescolar (indígena, general, o comunitario), porque es un derecho de la niñez. Se mantiene los 3 años como la edad para ingresar a la educación preescolar (DOF, 2019).

Lo que el gobierno plantea con la nueva escuela mexicana es alcanzar la excelencia, la equidad y la inclusión en educación. Por equidad se hace referencia al derecho a la educación de todas las personas, y que la desigualdad económica, regional, de capacidades o de género, no sea causa de inequidad para ningún estudiante (DOF, 2019).

La educación propuesta por el Estado se basa en un enfoque humanista, continuidad de la reforma educativa de Peña Nieto. Humanista al fomentar “el aprecio y respeto por la dignidad de las personas sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el

mejoramiento de la convivencia humana” (DOF, 2019). La escuela mexicana cuya educación es para formar el respeto a la diversidad y al medio ambiente. Esos principios de la nueva escuela mexicana se deben a que se basa en el enfoque de derechos humanos.

Algunos cambios propuestos en este sexenio es la orientación integral de la escuela nueva, con la que se pretende formar para la vida de los educandos, dejando la concepción de formar para adquirir competencias para el trabajo. Se habla de una formación integral del mexicano y la mexicana, que comprende el pensamiento lógico matemático, la comprensión lectora, expresión oral y escrita, el conocimiento tecnológico, el conocimiento científico, el pensamiento filosófico, histórico y humanístico, las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, la práctica del deporte y la adquisición de valores para la responsabilidad ciudadana y social (DOF, 2019).

El gobierno propone fortalecer la educación indígena. En mejorar la infraestructura de las escuelas, elaborar materiales en lenguas indígenas, fortalecer las normales bilingües interculturales, espacios de formación de los docentes, y tomar en cuenta los conocimientos de los pueblos indígenas en los planes y programas de estudio. Del sistema de educación indígena, el Estado le delega a la DGEI la tarea de la preservación de las lenguas y culturas indígenas; como el respeto, promoción, reconocimiento y su valoración, algo que históricamente desde su creación le corresponde hacer. Y se menciona que le concierne la formación de los alumnos desde el enfoque intercultural (DOF, 2019).

En los tres últimos sexenios un objetivo recurrente a lograr fue el acceso universal a la educación preescolar. Cada gobierno planteó soluciones y plazos y apareció como algo que todavía no se consigue.

De los Planes Nacionales de Desarrollo de los gobiernos surge otro componente de la política educativa para la formación de los niños y niñas: la reforma curricular de los programas de estudio nacional de los niveles educativos, y en específico de preescolar. En México de 1990 a lo que llevamos del siglo XXI, los distintos gobiernos hicieron reformas para ampliar la educación preescolar obligatoria a tres grados, junto con la renovación del programa de estudios de preescolar con carácter nacional.

3.3. La política de formación de niños y niñas en los PEP de la SEP y materiales de la DGEI

A fines del siglo XX y principios del XXI como parte de la política del Estado mexicano hubo reformas curriculares de la educación preescolar obligatoria para la formación de niños y niñas. Entre 2004 y 2016, la SEP produjo tres reformas a los PEP de carácter nacional para los preescolares en sus diferentes modalidades en las entidades de la República.

La primera reforma fue la creación del PEP 2004, el cual se organizó en competencias, definidas como “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, p. 22).

Del PEP 2004, los principios pedagógicos a destacar fueron las características infantiles, como el que los niños y niñas aprenden en interacción social con sus pares, los niños construyen su conocimiento, se consideró el juego para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, se sugirió fomentar el interés y motivación por aprender en los niños y niñas, y la propuesta de formar en la diversidad y equidad. Se planteó que la escuela se iba a ocupar de la diversidad, entendida como diversidad cultural, con el propósito de fomentar su reconocimiento y respeto. Asimismo, atender las diferencias de los alumnos: las diferencias personales, diferencias socioeconómicas y culturales. Presentó una visión de infancia plural y como una construcción social. Aunque la explicación principal se redujo a concebir el desarrollo de los niños y niñas asociado a las condiciones económicas de sus familias (SEP, 2004, p. 37).

Según el PEP 2004, la equidad de género significa que “todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar sus diferencias biológicas (ser hombre o ser mujer) (SEP, 2004, p. 39). La equidad definida como la igualdad de derechos entre niños y niñas (SEP, 2004, p. 32). Bertely Busquets (2005) concluyó que la equidad y diversidad propuesta en el PEP tenía “múltiples vacíos en torno a lo que supone en concreto la pluralidad, la interculturalidad, el bilingüismo y, especialmente, el reto de propiciar efectivamente aprendizajes que tengan que ver con las culturas locales” (p. 81).

Otra mirada surge de preguntar por los aprendizajes de las culturas locales, ¿cómo fomentar la equidad de género en niños y niñas en la educación en el nivel preescolar? Bertely Busquets (2005) dice que no se trata de enseñar las mismas actividades a niños y niñas, porque “la equidad de género tiene poco o nada que ver con el tipo de actividades que se realizan, y más con el valor y respeto que le asignamos a las tareas realizadas por hombres y mujeres” (p. 82). La sugerencia es fomentar el respeto y la valoración a las tareas diferenciadas. Porque en las comunidades indígenas hay actividades diferenciadas que solo hacen hombres y otras mujeres. Es tarea del profesor y la profesora comprender las razones de lo cultural de las actividades diferenciadas que se enseñan en las familias y comunidad donde pertenecen los niños y niñas. Un error sería que la escuela busque la igualación de actividades para niños y niñas, porque lo que puede suceder es “rupturas entre los centros de educación preescolar y las familias” (Bertely Busquets, 2005).

Años después se publicó el PEP 2011, que dio continuidad a lo propuesto en el anterior PEP, puesto que se sustenta en los mismos términos, un modelo por competencias, las características infantiles y procesos de aprendizaje, la diversidad y equidad, y una educación preescolar pertinente e inclusiva (SEP, 2011, p. 19). La educación pertinente e inclusiva, se define así porque se reconoce a México como país multicultural y se valora a los pueblos originarios, puesto que el objetivo es proteger y desarrollar sus culturas, visiones y conocimientos del mundo; y porque se ocupa de reducir la desigualdad de oportunidades y se enfoca a evitar la discriminación (SEP, 2011, p. 22).

Es con el gobierno de Enrique Peña Nieto cuando inicia el Modelo educativo 2016, con una concepción de educación integral para el sistema educativo nacional de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). La educación integral considera que el “ser humano se educa en relación con su comunidad, su entorno natural y valores fundamentales de respeto a la dignidad humana. Requiere de *conocimientos* y habilidades que atienden a todas las *capacidades humanas* en términos físicos, emocionales, cognitivos y sociales” (SEP, 2017c, p. 661).

En los PEP mencionados, el enfoque ha sido por competencias e integral. Primero hubo “una visión muy centrada ‘en los cantos y juegos’, y en el desarrollo de la motricidad fina y

gruesa, a (...) educar a los niños integralmente (...), reconoció el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos” (SEP, 2017a, p. 60).

Además de los PEP, la SEP y la DGEI elaboran materiales educativos específicos para los CEPI. La DGEI sigue los objetivos del plan nacional de desarrollo del gobierno en turno y la política pública en educación. Se ocupa de elaborar principalmente libros para los alumnos; para las educadoras y los educadores, documentos que prescriben las orientaciones didácticas para la educación preescolar indígena y que sirven de guía para hacer la planeación de actividades³².

En 1999, la DGEI publicó el material *Los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. El documento explica tres conceptos, educación intercultural, educación bilingüe y educación intercultural bilingüe. Propone el enfoque intercultural bilingüe para la educación indígena, significa que favorece el desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena con su uso en la enseñanza; y un cambio a la educación, la erradicación de la “enseñanza homogeneizante”, teniendo en cuenta la diversidad y especificidad de los niños y las niñas. Otros lineamientos señalan una educación que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística, se promueva el respeto a las diferencias, y trabajar a partir de los contenidos nacionales de los PEP y los contenidos de la cultura comunitaria indígena. La política educativa plantea una educación con pertinencia, de calidad y con equidad (DGEI y Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1999).

En los lineamientos de la DGEI no se alcanza a hacer la distinción entre las categorías diferencia y diversidad. Además, hay pocas explicaciones sobre diversidad y es un concepto central: se concibe como una construcción social e histórica. Se refiere a la diversidad cultural, diversidad lingüística y diversidad de talentos individuales. Respecto a las diferencias se plantea la tolerancia y el respeto, y encima esta la ciudadanía nacional. Se pretende únicamente fomentar en los alumnos el desarrollo de actitudes de tolerancia a las diferencias (DGEI y Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1999). Las diferencias es un concepto del que no hay orientaciones didácticas ni pedagógicas, por ello, su uso queda como un discurso jurídico y

³² Durante el Sexenio de Andrés Manuel López Obrador, la DGEI pasó a denominarse Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), la institución encargada de la atención educativa dirigida a la población indígena.

un lineamiento para la educación que pareciera atenderse con el enfoque intercultural, que en ese momento tanto el gobierno como la DGEI promueven de manera oficial. El hecho es que, no hay una clara definición de la diferencia para los docentes, será una tarea su indagación si es que pretenden llevarlo a la práctica, por ser un lineamiento de la educación preescolar indígena.

Al comienzo del siglo XXI, en el gobierno de Vicente Fox la educación preescolar indígena fue planteada como una educación para la diversidad. Se impartieron cursos de actualización para las profesoras y profesores, para capacitarlos con el objetivo de educar en y para la diversidad en preescolar. En 2004, el curso fue elaborado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), una dependencia de la SEP que se creó el 16 de enero de 2001 con el propósito de fomentar el respeto a la diversidad cultural y lingüística en los niveles educativos, entre ellos preescolar. De acuerdo con el objetivo de su creación, la CGEIB diseñó el curso de 2004 para capacitar a los docentes en el enfoque intercultural. Sylvia Schmelkes (2004), la entonces coordinadora general de la CGEIB, dijo que el curso se diseñó para educar en la diversidad, porque la escuela recibe a niños y niñas con características diferentes y de culturas diferentes (pp. VII-VIII).

La DGEI, en la ruta de generar una política educativa curricular inclusiva de la diversidad cultural (Olvera Rosas, 2011, pp. 236,239), en 2011 editó el *Marco curricular de la educación preescolar indígena y de la población migrante*. El crear los marcos curriculares para la atención a la diversidad étnica en educación inicial, preescolar y primaria indígena, fue parte de una iniciativa. Con los marcos:

se pretende desarrollar los planes y programas nacionales, considerando su articulación *con y en* la diversidad étnica y lingüística, resolviendo los problemas contextuales naturales, y explicitando aspectos como: las competencias que desarrollan y han de desarrollar los niños en contextos indígenas; los conocimientos que se pueden incluir para completar o reflexionar acerca de la diferencia de visiones del mundo, valorándolas positivamente, así como abrirse a las situaciones puntuales donde pueden manejarse estas competencias y conocimientos; la revisión e inclusión de avances científicos y tecnológicos en la cultura propia y en comparación con otras, revisando su

utilidad y pertinencia, sus beneficios o prejuicios; la propuesta de sugerencias de flexibilización, y la implementación de modelos que -como ejemplos- sirvan para desarrollar secuencias didácticas; la formulación de sugerencias para la organización grupal en aulas unigrado o multigrado, y la propuesta de formas de trabajar bajo el esquema multigrado en escuelas de organización completa y, sobre todo, la enunciación de estrategias para dinamizar y ampliar el uso de las lenguas nacionales indígenas (Olvera Rosas, 2011, pp. 247-248)

El Marco curricular de la educación preescolar indígena está sustentado con el enfoque de los derechos humanos, presenta el marco normativo y el derecho a la educación que tienen los niños y las niñas de pueblos indígenas. Las bases están en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo 3), la ley General de Educación (artículos 3, 6, 7, 8, 12, 13, 21 y 29), el Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (artículos 27, 28 y 29) y los acuerdos internacionales de la UNESCO. Todos los artículos amparan los derechos de los niños y niñas, y que la SEP y la DGEI deben fomentar para que en los CEPI se respeten y se tomen en cuenta. Principalmente una educación que incluya la cultura y la lengua indígena (Olvera Rosas et al., 2014, pp. 51,66).

En 2012, la SEP publicó el libro *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno-guía del docente*, y un *Cuaderno del alumno*. Estos materiales consideran los conocimientos originarios de los pueblos indígenas y la alfabetización en lenguas indígenas nacionales, con la producción de textos. La guía del docente contiene sugerencias didácticas y metodológicas de 39 láminas para la planeación, ya sea por unidad, proyecto, taller o laboratorio. Las láminas fueron diseñadas para grupos unigrado y mutigrado cuando se juntan alumnos de primero y segundo, y segundo con alumnos de tercero, que predominan en los CEPI. Además, por las condiciones de las comunidades indígenas se permite y sugiere organizar el aula de tres formas: alumnos por grado, alumnos por edad separados los de 3,4 o 5 años, y niños organizados por niveles de aprendizaje o desarrollo (SEP, 2012, pp. 11,18).

El Modelo educativo 2016 fue una reforma del gobierno que produjo documentos orientadores y oficiales para la educación indígena. La SEP editó los *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y*

comunicación. En este documento se dan orientaciones para el trabajo de la lengua indígena y la diversidad en la escuela. Definida la diversidad como “multiplicidad de formas de sentimiento, pensamiento y cultura” (SEP, 2017d, p. 81). Sobre la diversidad en educación se espera que los estudiantes “aprendan a convivir” y logren un desarrollo cognitivo (SEP, 2017d).

El programa para la educación preescolar plantea que México es un país con diversidad de lenguas, por lo cual, en lenguaje y comunicación los propósitos son que los niños indígenas se reconozcan hablantes de lenguas indígenas; escuchen narraciones orales y participen en diálogos, produzcan textos breves con el apoyo de imágenes, que comprendan textos en su lengua, y desarrollen la imaginación a partir de textos literarios indígenas (SEP, 2017d, p. 32). Además, se plantea que la escuela sea un lugar que vincula la tradición oral en lengua indígena de los pueblos con la tradición escrita (SEP, 2007d, p. 34). El enfoque de la educación indígena para los pueblos indígenas se define como sociocultural, “entendida como enseñanza y cognición situada” (SEP, 2017d, p. 35).

Por último, en las entidades de la República hay dependencias de la SEP encargadas de la educación preescolar indígena. En Oaxaca a partir de 1992 con la descentralización educativa se crea el IEEPO, y a su vez el Departamento de Educación Indígena como parte de su estructura. Para 1998 se convirtió en Dirección de Educación Indígena (DEI), con las mismas funciones de la intuición homologa a nivel nacional. Por años, la DEI fue una estructura oficial y a la vez funcionaba como estructura a los intereses de la Sección 22, porque ahí tenía profesores comisionados que desde 1992 tenían esa prerrogativa (Pérez Alfonso, 2015).

La reforma educativa de 2013 de Enrique Peña Nieto originó cambios en el IEEPO. El 22 de julio de 2015, Gabino Cué Monteagudo gobernador de Oaxaca, anunció el decreto³³ de la creación de un nuevo IEEPO, “donde los mentores no volverán a ostentar algún cargo de importancia para el funcionamiento de la educación” (Pérez Alfonso, 2015). Con esa acción, el gobierno del estado aspiraba a recuperar la rectoría del IEEPO y de la educación (Briseño,

³³ Decreto: decisión de un gobernante o de una autoridad, o de un tribunal o juez, sobre la materia o negocio en que tenga competencia (RAE, 2021, 14 de diciembre).

2015), aplicar la reforma educativa del 2013 sin tener oposición sindical dentro del instituto y no compartir la toma de decisiones con la Sección 22.

Con el nuevo IEEPO, por decisión del gobierno estatal se ejecutó la reforma educativa según los principios del artículo 3° de la Constitución. Para contener la movilización a paros de labores en las escuelas hubo vigilancia y reporte de los docentes faltistas al IEEPO (Cornelio Cruz, 2016). También se distribuyeron los programas y planes de estudio para la educación básica derivados del Modelo educativo 2016, como nuevo material curricular que deberían de seguir los profesores y las profesoras.

A consecuencia del decreto estatal del gobernador, en el nuevo IEEPO la DEI desapareció. En su lugar, la nueva estructura oficial es la Unidad de Educación Indígena del IEEPO. La Sección 22 inconforme con la estructura oficial, crea una estructura alterna, la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO), pero no tiene validez del IEEPO, gobierno estatal, ni gobierno federal, de ahí que lucha por su reconocimiento.

En Oaxaca, los CEPI son dependientes de ambas instancias, IEEPO y Sección 22. Debido al conflicto, los CEPI del nivel de educación indígena acatan los acuerdos de la Sección 22, como por ejemplo el implementar el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como contrapropuesta a la educación del Estado mexicano. Por otra parte, siguen los lineamientos de los materiales educativos y programas de estudio creados por las instancias oficiales estatales y nacionales encargadas de la educación indígena, IEEPO, SEP y DGEI.

En el recorrido histórico del proceso de reformas de la política educativa para la formación de niños y niñas indígenas, la educación preescolar indígena se sustenta en educar para la diversidad con el enfoque intercultural, una de las recomendaciones de la UNESCO desde 2001 (SEP, 2017d, p. 29). De los lineamientos de la DGEI no queda claro cómo el enfoque intercultural atiende tanto la diversidad y la diferencia. La interculturalidad y la diversidad, como lineamiento y principio para la educación preescolar indígena se concretaron en programas de estudio y materiales educativos para los CEPI.

De los materiales oficiales de la SEP y la DGEI, es en los PEP donde se aborda el ingreso de las niñas y los niños de 3 años a preescolar. De la revisión a los PEP, el propósito es

responder, ¿cuál es la definición del término ingreso?, ¿cuál es el perfil de egreso de preescolar?, ¿y cuál es la explicación sobre cómo llegan los niños y niñas que ingresan a preescolar a los 3 años? Para dar respuesta organizamos temas en común que tienen los PEP: i) el perfil de ingreso y perfil de egreso de preescolar; ii) concepción de niño y niña que ingresa a la escuela; iii) el primer grado para los niños y niñas que van a integrarse a la escuela.

i) El perfil de ingreso y perfil de egreso de preescolar

Los niños y las niñas que ingresan a la educación preescolar a los 3 años, inician la escolarización y deben alcanzar un perfil de egreso que se logra con cursar tres grados escolares. El perfil de egreso constituye una guía para la educadora y el educador, en cuanto a la forma en que debe dirigir el trabajo con los alumnos durante la escolarización.

Los PEP coinciden que el perfil de egreso abarca tres grados escolares, porque no indican un orden específico de los conocimientos que se deben trabajar en cada grado escolar (SEP, 2017a, p. 65). En el PEP 2011 se mencionan niveles de complejidad de las actividades, como la principal diferencia de cursar cada uno de los tres grados de preescolar:

En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. En cada grado, la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar. (SEP, 2011, p. 13)

De acuerdo con lo que define el PEP 2011, el alumno que ingresa y cursa el primer grado de preescolar, al finalizar logrará aprendizajes que constituyen un perfil de egreso parcial. Lo que el alumno aprende en primer grado se convierte en el perfil de ingreso a segundo; y así se espera suceda con el perfil de ingreso a tercero grado, debe resultar de adquirir conocimientos conforme al grado anterior.

Alumnos que ingresan a segundo de preescolar sin cursar primer grado, o que ingresan hasta tercer grado, también tienen un perfil de ingreso, porque poseen conocimientos que adquieren fuera de la escuela. Sin embargo, en los PEP no hay sugerencias para la atención de alumnos que no cursan algún grado, o se saltan uno o dos grados y no cumplen con el proceso de escolarización que deberían seguir, porque cada grado tiene su tiempo y momento de cursar. La valoración de cómo llegan los alumnos a la escuela queda en responsabilidad de las educadoras; igual la ayuda que tengan que requerir.

Los alumnos que egresan de la educación preescolar, lo hacen después de cursar tres grados y desarrollar un perfil de egreso acorde a los propósitos del PEP vigente de la SEP. Cada PEP tiene una organización y definición de perfil de egreso. El PEP 2004 estableció como perfil de egreso que los alumnos logren los propósitos de campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciaciones artísticas, desarrollo físico y salud (SEP, 2004, p. 22).

Con el PEP 2011, “se planteó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como una política de formación integral de los estudiantes a partir de un perfil de egreso con aprendizajes esperados” (SEP, 2017b, p. 37). Incluye ejemplos de situaciones de aprendizaje para primer grado: situación de aprendizaje “cómo son nuestras familias” y situación de aprendizaje “juguemos a hacer experimentos” (SEP, 2011, pp. 198,206).

En el Plan y programas de estudio de educación preescolar *Aprendizajes clave para la educación integral*, que se originó del modelo educativo 2016, se señalan los propósitos del preescolar: que los niños adquieran confianza para expresarse; usen el razonamiento matemático; se interesen en la observación de los seres vivos; se apropien de los valores y principios para la vida en sociedad; desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a resolver conflictos; usen la imaginación y la fantasía, y tomen conciencia de las posibilidades de expresión (SEP, 2017a, pp. 157-158). De esos propósitos se plantean once “rasgos deseables” para el perfil de egreso de primer grado de preescolar: 1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) el pensamiento crítico y solución de problemas, 5) habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6) colaboración y trabajo en equipo, 7)

convivencia y ciudadanía, 8) apreciación y expresión artísticas, 9) atención del cuerpo y la salud, 10) cuidado del medio ambiente y habilidades digitales (SEP, 2017a, pp. 68-69).

Los conceptos de ciudadanía y pensamiento crítico en el modelo educativo son un discurso utilizado por el gobierno y la SEP, porque siguen los objetivos de la agenda mundial de educación de la UNESCO (SEP, 2017a), pero no alcanzan a explicar cómo se debe trabajar en la educación preescolar. Las educadoras pueden interpretar la definición de pensamiento crítico, como un proceso de informarse, analizar, reflexionar sobre el propio pensamiento, evaluar ideas, argumentar ideas y ser propositivo (SEP, 2017a, p. 101). El concepto ciudadanía trata del tipo de ciudadano que en el modelo educativo 2016 se concibe, aunque no hay una definición precisa, es más bien un discurso político (Plá, 2018). La ciudadanía significa que el alumno se “identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley” (SEP, 2017a, p. 81). Al respecto, Plá (2018) concluye que en el modelo educativo 2016 aparece la idea de ciudadanía pasiva, es decir que, “se busca enseñar las competencias para evitar la exclusión social, pero no modifica los sistemas político, económico y cultural que la producen” (p. 244).

Con base en lo anterior, concluimos que en los PEP hay una continuidad en los rasgos o aspectos del perfil de egreso de la educación preescolar obligatoria. Se mantiene el desarrollo del lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, las artes y el desarrollo físico y de la salud. En el último Programa se agregó la educación socioemocional y las habilidades digitales.

Los PEP coinciden en que los niños y las niñas ingresen a los 3 años a preescolar y se caracterizan por ser flexibles, dejan a criterio de las educadoras y los educadores el diseño de actividades para el logro del perfil de egreso por los alumnos (SEP, 2011, p. 15). Una tarea para las educadoras es la interpretación o indagación de los conceptos y enfoques para formar a los alumnos, cuando las definiciones oficiales no son claras, como la de pensamiento crítico; y principalmente, deben indagar cómo trabajar con alumnos que no cursan primero o segundo grado para que logren el perfil de egreso, porque esa situación no es considerada en los PEP.

ii) Concepción de niño y niña que ingresa a la escuela

En los PEP hay una explicación sobre cómo se concibe a los niños y niñas de 3 años. Una idea que aparece es la concepción de niño como poseedor de competencias. En el PEP 2004 organizado en competencias, un principio pedagógico fue considerar que “las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo” (SEP, 2004, pp. 32-33):

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños 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 potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. (SEP, 2004, p. 22)

De acuerdo a los planteamientos del PEP 2004, Bertely Busquets (2005) dice que la función del educador y la educadora con los alumnos que ingresan es “contribuir a la ampliación de los conocimientos con los que el niño ingresa al nivel. Este sentido de ampliación a partir de las pautas culturales propias y las experiencias sociales previas es muy importante” (p. 76).

En el PEP 2011 se reconoce que los niños y niñas poseen un conjunto de conocimientos adquiridos antes del inicio de la escolarización:

Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea. (SEP, 2011, p. 20)

El niño y niña llega con conocimientos que son la base del aprendizaje, es una definición de un documento oficial de la SEP, que orienta a la concepción de niños y niñas, y se supone es para que las educadoras y educadores tomen en cuenta, porque son quienes estudian el programa y lo utilizan en su práctica educativa. La definición de base, significa “fundamento o apoyo principal de algo” (RAE, 2021, 23 de agosto). El programa les asigna ese

grado de importancia a los conocimientos con los que llegan los niños en la escuela. Los conocimientos no se nombran porque pueden ser diversos, eso depende del mundo que les rodea, las experiencias que lleguen a tener, de la familia y del lugar donde nacen. La definición de mundo no aparece desarrollada, es un vacío de información que los educadores y educadoras tienen que indagar; sin embargo, consideramos positivo se incluya ese concepto. Al no haber una definición de mundo en el programa consideramos elaborar una. Por mundo nos referimos a todo lo que existe donde nacen, crecen y se desarrollan los niños y las niñas. Se refiere principalmente a una sociedad, a las personas, al territorio, a las ideas, a las creencias, la religión, el trabajo; en general, a las actividades donde el niño y la niña participa y con todo lo que interactúa, sean personas, cosa material o espiritual.

Otra concepción de niño y niña aparece en modelo educativo 2016 de la reforma de Enrique Peña Nieto. Se plantea “considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente” (SEP, 2017b, p. 60). Entre los principios pedagógicos del modelo educativo 2016, se sugiere para los docentes considerar los conocimientos previos de los alumnos: significa que “el estudiante no llega al aula en ‘blanco’, y que para aprender requieren conectar los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, adquirido a través de su experiencia” (SEP, 2017a, p. 119). Ofrecer acompañamiento al aprendizaje del estudiante según sus diversas necesidades y estilos de aprendizaje; que las prácticas fomenten la diversidad individual, étnica, lingüística, cultural y social; y se promueva la interculturalidad y el entendimiento de las diferencias (SEP, 2017a, pp. 119,122).

iii) El primer grado para los niños y niñas que van a integrarse a la escuela

En el Plan y programas de estudio de educación preescolar *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017a), al primer grado de preescolar se le nombra grado transicional:

Se llama grado transicional al primer ciclo escolar que un estudiante cursa en un nivel educativo, porque marca el tránsito de un nivel educativo a otro. Por ello requiere de

atención especial pues representa un reto importante para el estudiante ajustarse a las demandas del nuevo nivel que habrá de cursar. (SEP, 2017a, p. 53)

Según esa definición, para los niños y niñas que a los 3 años ingresan a preescolar como el primer nivel educativo al que tienen acceso, para ellos, además de lo transicional del primer ciclo escolar, lo será de la familia a la escuela. Y aunque el programa no lo dice, si hubiera casos de niños que no cursan primer grado o segundo, la experiencia de transición será en el primer ciclo escolar que cursen, es decir, que no necesariamente va a ser primer grado si es que ingresan tarde.

El Programa señala que los niños que cursan el primer grado a los 3 años de edad, se benefician en tiempo dedicado a actividades de aprendizaje. La SEP sugiere:

En los planteles de educación preescolar, de acuerdo con lo establecido en este Plan, los niños dedican tres horas de la jornada a actividades de aprendizaje. Es importante que en los centros de atención infantil se adopten las medidas necesarias para que los niños dediquen también al menos tres horas diarias a actividades educativas para que se beneficien de ese tipo de experiencias y que no se encuentren en desventaja respecto a los estudiantes de educación preescolar, cuando se incorporen al segundo grado de este nivel educativo. (SEP, 2017a, p. 65)

La concepción del niño que asiste a la escuela y tiene experiencias de aprendizaje, nos lleva a pensar en los que no asisten, en los ausentes en las aulas. ¿Para ellos será lo contrario? Si volvemos a la explicación arriba citada, el tiempo en actividades de aprendizaje para un niño y niña que asiste a preescolar si puede resultar como una ventaja en el aprendizaje; en cambio, una desventaja para quien no lo haga. También habrá que considerar que la experiencia escolar comprende otros aspectos de los que se benefician los alumnos en el tiempo en el que están en las aulas: comenzar con el proceso de integración, interacción con los compañeros y adquisición de normas y hábitos propiamente del ámbito escolar.

En los distintos PEP hay explicaciones sobre el proceso de integración del niño y niña que ingresa a preescolar a los 3 años. En el PEP 2004 se menciona la integración como una dificultad que pueden manifestar los niños y las niñas:

Los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen mayor variación cuanto menor es el niño. Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempos más prolongados a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, y a introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben ceda con mayor rapidez ante la seguridad y confianza que les pueda ofrecer el nuevo espacio de relación y convivencia. (SEP, 2004, p. 52)

El PEP 2004 contempla la asistencia de los niños a primer grado, pero advierte la posible dificultad de integración que se va a manifestar. Por lo mismo, da sugerencias a las educadoras, con el propósito de que les proporcionen la atención debida a los alumnos:

Explorar semejanzas y diferencias entre el hogar y la escuela, hacer el recorrido por los espacios escolares, dialogar con ellos acerca de lo que el Jardín les puede ofrecer, y promover que los más grandes les platicuen algunas experiencias, puede ayudar a que los más pequeños, sobre todo los de nuevo ingreso, comiencen a integrarse a la comunidad escolar, a entender las razones por las que asisten a la escuela y a sentirse más seguros. Especial atención requieren los alumnos de primer grado porque su integración es probablemente más difícil y compleja que para quienes cursan los siguientes grados. (SEP, 2004, p. 119)

En el Plan y programas de estudio de educación preescolar *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017a), también hay una orientación para lograr la integración de los niños y las niñas que ingresan a primer grado. Destaca la mención del tiempo que lleva integrarse en la escuela:

Como parte de las diferencias y características individuales, hay niños a quienes les puede tomar más tiempo integrarse al medio escolar (sean de nuevo ingreso o de

reingreso en la misma escuela para ser parte de un grupo diferente) y desarrollar los Aprendizajes esperados. Para las educadoras atender estas diferencias implica dedicar tiempo a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos (lo que se relaciona estrechamente con las prácticas de su cultura familiar), introducirlos al nuevo medio asegurando que todos encuentren referentes afectivos y sociales, y promover que la incertidumbre o ansiedad que pueden experimentar los niños por el cambio que viven ceda con mayor rapidez en un ambiente seguro y confiable. (SEP, 2017a, p. 319)

La finalidad es la integración de la niña y el niño a la escuela, que se adapten a ese nuevo ambiente. Al comenzar a asistir al primer ciclo escolar, a un aula, a una escuela, implica ser alumno: aprender a comportarse de una manera para asumir una conducta, controlar las emociones de enojo e ira, empezar a participar, seguir reglas, realizar y concluir trabajos y desarrollar autonomía en los trabajos (SEP, 2017a). Se tienen que integrar a la escuela porque son los que llegan. Puede haber resistencias y reacciones, por eso, se dice que la integración lleva tiempo.

Resumen

En la política de los gobiernos del Estado mexicano, entre 1994 a 2018, la educación preescolar obligatoria fue resultado de un proceso de aprobación y modificación del artículo 3° de la Constitución Política, donde al final se señala que el ingreso se lleve a cabo a los 3 años de edad, por lo tanto, el proceso completo de escolarización es cursar tres grados escolares. Para que la educación preescolar hoy en día sea obligatoria y un derecho, hubo una continuidad en los propósitos de la política pública en materia constitucional: 1) promover una educación preescolar para todos, 2) el fomentar la igualdad educativa con el acceso masivo a la escuela, 3) aprobar la escolarización a más temprana edad, tal como lo señalan los acuerdos de los convenios internacionales y agenda de educación de la UNESCO, 4) y buscar la universalización de la educación preescolar.

A principios del siglo XXI, ¿qué significa el carácter obligatorio de la educación preescolar? De acuerdo a lo que presentamos, la educación preescolar obligatoria tiene el sentido como la imposición, lo moral y es un deber jurídico, que recae en los padres de familia

y en el Estado mexicano. El carácter obligatorio es ser un deber jurídico, porque el marco legal de la Constitución Política establece la edad en que los niños y las niñas deben entrar a la escuela; y es una ley y un derecho, y como tal, se debe cumplir. Para los padres de familia el carácter obligatorio tiene el sentido de una imposición, tener que mandar a sus hijos a la escuela a los tres años. Es moral para todos los mexicanos, es decir que, se espera que de manera colectiva actúen de acuerdo a la ley constitucional, que cumplan con inscribir a sus hijos al preescolar. Es moral porque la decisión o las acciones que tomen los padres de familia, se mueven entre el bien y el mal: si a los niños se les inscribe a la edad de tres años se hace un bien, y si no un mal. Esa interpretación la hacemos al considerar a la educación escolar como un bien social.

Finalmente, con la aprobación de la obligatoriedad de la educación preescolar, el Estado mexicano buscó lograr la igualdad de acceso a la escuela para todos los niños y niñas y que asistan el mismo número de grados. Sin embargo, la revisión histórica realizada nos permite concluir que la obligatoriedad sigue sin ser universal, porque presenta situaciones que el Estado mexicano no logra resolver, una de ellas, el acceso tardío principalmente en poblaciones indígenas. El gobierno y la SEP todavía tienen el reto de cumplir con el derecho a la educación, el “propiciar la asistencia a la educación preescolar” (CONEVAL, 2018, p. 27), muestra de ello es que la cobertura y el acceso a la educación fueron objetivos de la política de los gobiernos de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. En cada administración hubo continuidad en la meta de que todos los niños y todas las niñas tengan acceso al preescolar, pero el tiempo para lograrlo se aplazó y así terminaron los distintos gobiernos. Por lo tanto, en el siglo XXI el acceso a preescolar es un asunto que sigue sin resolverse.

La educación en casa aún no se contempla en la Constitución de México. Por ello, la escolarización formal es la forma válida e institucionalizada para niños y niñas de 3, 4 y 5 años; para que logren un desarrollo cognitivo y de habilidades definidos en un perfil de egreso.

En los PEP de la SEP se establece que el ingreso oportuno de los niños y niñas a preescolar sea a primer grado, y se vuelve relevante para alcanzar el perfil de egreso. Al ingresar al primer grado denominado transicional, los PEP reiteran que es un grado difícil para que los niños se integren al nuevo ambiente escolar que representa la escuela; sin embargo, son pocas las sugerencias que ofrecen para trabajar la integración, y pareciera que con eso los

docentes resuelven lo que puedan manifestar los niños y niñas. Si la SEP define a primer grado como un grado transicional, debería elaborar materiales específicos para ese grado y así explicar de manera amplia las estrategias o actividades pertinentes a diferentes reacciones que puedan tener los niños al ingresar a preescolar, principalmente la ansiedad y la angustia.

Los PEP se caracterizan por ser flexibles en lo que van a aprender los alumnos, porque proponen trabajar con actividades con niveles de complejidad en los tres grados escolares. Los niveles de complejidad se asocian a un grado escolar para diferenciarlo de otro. También se puede interpretar que, para la planeación de actividades con niveles de complejidad se tomen en cuenta las capacidades del niño y la niña que ingresa a preescolar. Entonces, si hay casos de niños que ingresan hasta segundo o tercer grado, en el aula se trabaja con actividades con diferentes niveles de complejidad, sin importar la edad que tengan y el grado escolar que cursan.

Los PEP y los materiales de la DGEI proponen que los alumnos en preescolar desarrollen aspectos diferentes con la educación escolar. Para definir la educación preescolar, ambos organismos recurren al uso de conceptos que no están claros del todo. Mientras que, los PEP se sustentan en el enfoque por competencias, los principios de la DGEI son para la formación de niños y niñas en la diversidad, el enfoque intercultural y la diferencia. De igual modo, los materiales coinciden en presentar algunas ideas sobre la concepción de los niños. En los PEP, el concepto de niño y niña se define como un ser que tiene conocimientos del mundo que le rodea, previamente al ingresar a la escuela. Que el niño posee competencias y es un sujeto activo. En los materiales de la DGEI, a partir de la interculturalidad se crea la concepción de niños de diferentes culturas y niños diversos.

En Oaxaca, la educación preescolar indígena tiene principios pedagógicos locales, emanados de los documentos del órgano sindical que representa la Sección 22. Con eso, la educación preescolar se sustenta de los materiales oficiales de la SEP y DGEI, y los sindicales de la Sección 22, de los cuales se pueden guiar las educadoras y educadores. La valoración de qué principios pedagógicos son más útiles, depende del material al que le den más importancia. Aunque, los materiales oficiales son la base que contienen los principios pedagógicos para la educación preescolar con carácter nacional y pública.

CAPÍTULO 4. SAN PABLO VILLA DE MITLA Y LA EDUCACIÓN

En este capítulo se presenta información de San Pablo Villa de Mitla, un municipio de los Valles Centrales del estado de Oaxaca. Un apartado central se enfoca a explicar la concepción de niñez entre las familias, y en otro se describe el servicio de educación básica.

4.1. Mitla un municipio zapoteca de Oaxaca

Mitla es un pueblo zapoteca y se encuentra ubicado a 42 kilómetros al sur de la capital oaxaqueña. Se fundó en 1528 y en 1712 recibió el título de pueblo.

Figura 3

Mapa de la ubicación geográfica de Mitla, Oaxaca

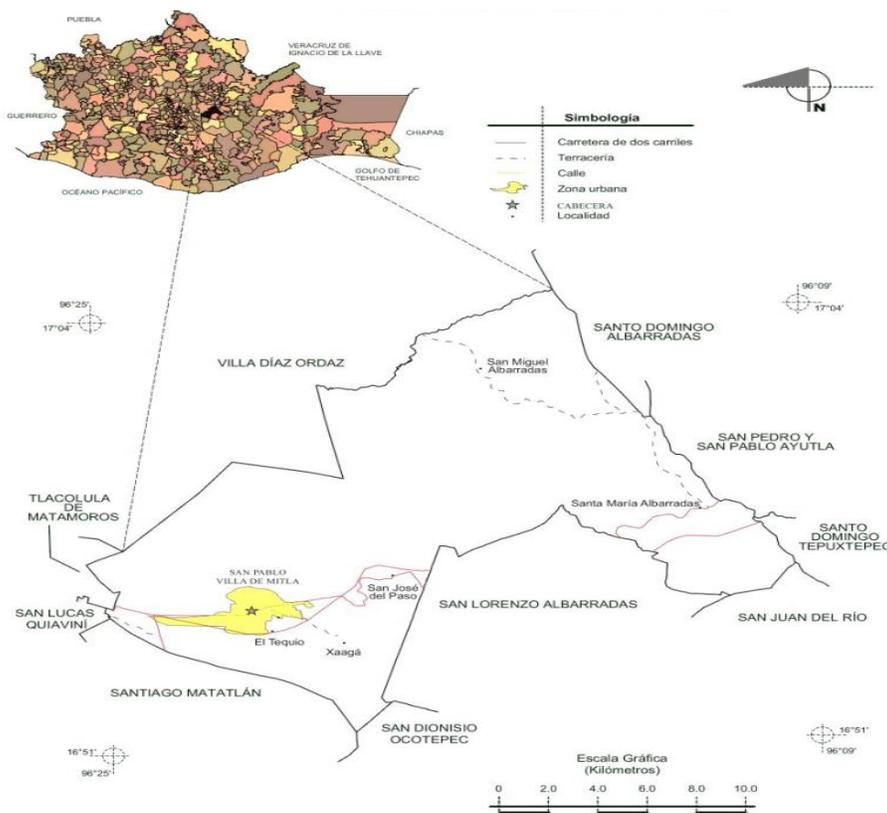


Nota. El mapa de obtuvo en Hermoso-Espinosa (2008).

Mitla se ubica en las coordenadas geográficas 16° 55' de latitud norte y 96° 21' de longitud oeste (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca., 2009, p. 5). Tiene una superficie territorial de aproximadamente 82.93 Km². Sus localidades o agencias son San Miguel Albarradas, Unión Zapata (Loma Larga), Xagaá, Santa María Albarradas, San José del Paso, El Tequio y El Rosario. Al norte limita con los municipios de Villa Díaz Ordaz y Santo Domingo Albarradas, al sur con Tlacolula de Matamoros, al oeste con Villa de Díaz Ordaz y con Tlacolula de Matamoros, al este con San Lorenzo Albarradas y con Santo Domingo Albarradas.

Figura 4

Mapa de ubicación del municipio de Mitla en Oaxaca y las localidades con las que colinda



Nota. El mapa se obtuvo en Dirección General de Población de Oaxaca [DIGEPO]. *San Pablo Villa de Mitla. Libro demográfico*, p. 17.

San Pablo Villa de Mitla es un pueblo zapoteca, es municipio y tiene la categoría de Pueblo Mágico, expresiones de naturaleza y sentido distinto, culturales e históricas.

El significado de la palabra Mitla que hoy en día reconocen las personas originarias de ese municipio, se interpreta de palabras de la lengua náhuatl que utilizaron los primeros pobladores en la época prehispánica:

El nombre de Mitla proviene de los vocablos náhuatl micqui –muerto-, y tlan: -junto o entre-, que literalmente significa: “Junto o entre los muertos” ó “Ciudad de los Muertos. Los zapotecas lo llamaban en su lengua “lyobaa”, que en castellano significa “centro de descanso”. (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, p. 27)

Las personas de Mitla conservan el significado en náhuatl y el de los antiguos zapotecas. El significado es parte de las raíces de la historia del pueblo de Mitla y las personas nativas se identifican con esa toponimia. Y sobre la denominación San Pablo que aparece en el título del nombre del municipio, es en honor a San Pablo Apóstol.

El municipio es una división territorial y de organización administrativa que surgió después de la independencia de México. Mitla pasó por un proceso de transformaciones para llegar a ser municipio. Con base en información de su historia, la fundación del pueblo fue entre los años 100-200 d.c., en 1528 se atribuye fue la fundación del poblado colonial de Mitla con títulos que amparan sus tierras otorgadas por la Corona española en 1712, para 1874 se le catalogó como Congregación, en 1883 se le otorgó la categoría de municipio y en 1889 se decretó Villa (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, pp. 27,33).

Actualmente, Mitla es uno de los 570 municipios del estado de Oaxaca. Municipio, entendido como una “entidad local formada por los vecinos de un determinado territorio para gestionar autónomamente sus intereses comunes” (RAE, 2021, 7 de mayo). El municipio posee un territorio, población y capacidad de organizarse. De la población total se nombran autoridades, quienes ejercen funciones en el palacio municipal. En Mitla, la elección de la autoridad municipal por años fue por usos y costumbres. En 1998 se cambió a elección

por partidos políticos (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, p. 54).

Entonces, ya las elecciones son a través de diferentes partidos políticos, PRI, PAN, PRD. La asamblea general de pueblo, por así decirlo, ya no se convoca. La autoridad hace una sesión de cabildo; ya no hay asambleas. Todo el cabildo toma las decisiones, por así decirlo, como desde que entraron los partidos se volvió autónomo Mitla. Ya las asambleas generales, las hacen, pero en las agencias, donde es usos y costumbres; por ejemplo, San Miguel Albarradas y Santa María Albarradas. (Comunicación personal, L. Juárez, 26 de enero, 2022)

El municipio recibe presupuesto económico del Estado nacional mexicano y de manera autónoma cobra impuestos a los habitantes para generar recursos propios.

Fue el año 2015 cuando a Mitla se le comenzó a llamar Pueblo Mágico. La razón fue porque se le incorporó al Programa de Pueblos Mágicos (PPM). Denominación que le otorgó la Secretaría de Turismo (SECTUR) federal. El PPM nació en 2001 con la administración del presidente Vicente Fox y a cargo de la SECTUR del gobierno de la República. Los PPM surgieron “como estrategia para el desarrollo turístico, orientada a estructurar una oferta turística complementaria y diversificada hacia el interior del país, basada fundamentalmente en los atributos históricos y culturales de las localidades singulares” (H. Congreso del Estado de Oaxaca LXIV Legislatura, 2019, p. 4).

Actualmente seis pueblos de Oaxaca están en el PPM: San Pablo Villa de Mitla, Calpulálpam de Méndez (Ixtlán), Mazunte, San Pedro y San Pablo Teposcolula, Huautla de Jiménez y más reciente se incorporó Santa Catarina Juquila. Del año 2001 al 2020 se aceptaron esos pueblos a beneficiarse con el Programa. Los apoyos federales son en obra y capacitación. Otros pueblos se podrán incorporar porque los lineamientos lo permiten. Asimismo, existe una evaluación para la permanencia de los que ya forman parte (Díaz Figueroa et al., 2015, p. 98). Mitla debe cumplir con los lineamientos de la SECTUR para conservar la categoría de Pueblo Mágico, caso contrario la perdería. Por esos lineamientos, prácticamente, el término pueblo mágico se ostenta mientras se permanece en el programa federal.

A partir de la categoría Pueblos Mágicos, a todos los pueblos que están en el programa se les reconoce como pueblos originarios, que tienen una historia en el territorio de México y son parte importante de la diversidad cultural. Pueblos que tienen “una milenaria herencia reflejada en sus monumentales zonas arqueológicas, innumerables e inigualables expresiones artísticas y artesanales, así como una amplia y deliciosa gastronomía” (H. Congreso del Estado de Oaxaca LXIV Legislatura, 2019, p. 6).

Mitla al entrar al PPM se apropió de la categoría de pueblo mágico y esta se sobrepuso a la de pueblos originarios. Antes de que eso sucediera, era poco común que Mitla se difundiera como pueblo originario, ya sea por parte de la autoridad municipal o de las personas nativas. Pueblo originario no es una denominación que la población use de manera cotidiana en el lenguaje común, para darse a conocer al exterior o nombrarse al interior entre las mismas personas. Común es que entre las personas de Mitla se autodenominen ser parte del pueblo mitleño y darse a conocer ante otros como mitleños o mitleñas.

Con la denominación de Pueblo Mágico, Mitla encontró la forma de “gestionar la cultura como recurso turístico” (Flores Pacheco, 2019, p. 14). “El turismo se orienta al turismo cultural, es decir a sus zonas arqueológicas, los sitios históricos, [...] la tradición que incluye las tradiciones orales, lenguas, costumbres, los rituales, creencias, fiestas, música, bailes, medicina tradicional, las artes culinarias, entre otras actividades” (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunes de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, pp. 45-46).

Por otra parte, la Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico (STyDE) de Oaxaca incluyó a Mitla en el programa Ruta Caminos del mezcal, que se puso en marcha en 2015. Se le consideró por la producción de mezcal de los mezcaleros mitleños. Con ese otro programa Mitla se fortaleció como un lugar para el turismo nacional e internacional (Flores Pacheco, 2019, p. 12).

Mitla tiene lugares específicos para el ejercicio de la autoridad, espacios para la práctica de la religión, espacios para la realización de comercio y turismo, y lugares que simbolizan la historia propia de la población que se vincula con los zapotecas, civilización mesoamericana. Las personas que representan a la autoridad residen en un palacio municipal o ayuntamiento. Ahí mismo hay un centro cultural o Casa de Cultura, con una sala y dos aulas, que se fundó en 2005. Se abre al público en general y se imparten talleres a niños y jóvenes,

entre los cuales está el taller de zapoteco, danza regional, danza infantil, pintura, guitarra y taller de géneros de baile como cumbia y salsa. En danza regional, los jóvenes y las jóvenes zapotecas integran un grupo de danza folclórica de la delegación de San Pablo Villa de Mitla, que participa en la Guelaguetza en los lunes del cerro en la ciudad de Oaxaca y eventos culturales en el municipio y en la región.

Otros espacios que albergan la historia y cultura de los mitleños son el Centro Cultural Pitao Bezelao, y el museo de arqueología Erwin Frissell que se ubica en una casa del siglo XII en el centro del municipio, en la calle Benito Juárez:

El Museo Frisell, perteneciente a la Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca (Seculta), fue fundado por los americanos Ervin Robert Frissell y Howard Leigh a principio de la década de los años cincuenta del siglo pasado, quienes conjuntamente con un grupo de ciudadanos de la comunidad, pensaron en preservar piezas arqueológicas de la región.

Por ello, en el año 1952 se llevó a cabo la fundación del Museo Ervin Frissell, que fomenta las artesanías, costumbres y las artes.

En los registros históricos, se especifica que fue un edificio de la Casa Consistorial donde vivía el cura asentado en Mitla con sus ayudantes y algunos soldados de la guardia española, con el paso del tiempo, la casa pasó a ser propiedad de la Familia Quero, que la utilizaban como hostel y tienda conocida como “La Sorpresa”; posteriormente Ervin Frissell, compra el inmueble y retoma el coleccionar piezas arqueológicas, fundando el Museo de Arte Zapoteco en 1946. (SECULTA, 2021)

En las salas del Museo se exhiben piezas arqueológicas de la cultura zapoteca y mixteca y se hacen diversas exposiciones. Y no solo es para el público que llega a visitar el municipio, se pone al servicio de los niños y niñas de Mitla. Por ejemplo, en 2019, el entonces director del Museo Antolín Sosa Hernández le hizo una invitación al CEPI Gabriela Mistral para que los alumnos visitaran la exposición “MITLA 3D Del Maestro Ludovic Celle [...] Entrada totalmente gratis” (Museo Oaxaqueño de Arqueología Erwin Frissell, San Pablo Villa de Mitla, 2019). El museo reúne parte de la historia de los zapotecas y de los mitleños, a la cual

pueden tener acceso los niños mitleños, ya sea que los lleven sus padres o las escuelas hagan una visita.

Mitla cuenta con un mercado de abastos y mercado de artesanías. En el mercado de artesanías hay familias que tienen un local comercial, ya cada quien es dueño por muchos años, nada más pagan una cooperación de piso. En los locales hay venta de textiles y artesanías. Entre los productos que se venden son ropa típica como blusas, camisas, vestidos de algodón y guayaberas; manteles, sarapes, huaraches, hamacas y tapetes. El mercado de abastos se localiza en el centro del municipio y ahí durante todo el año encontramos venta de frutas, verduras, flores, pan y diferentes carnes de animal en las carnicerías; y comida como caldo de pollo, chiles rellenos, memelas, empanadas, quesadillas, y el mole amarillo, negro, rojo y verde.

La venta de productos afuera del mercado de abastos se hace cuando es una fecha especial. Por ejemplo, el Día de Todos Santos, para eso, cada año a fines del mes de octubre se pone la plaza de muertos en las principales calles del centro de Mitla. Se vende lo que las personas necesitan y usan para que en su casa pongan un altar para los difuntos, como las veladoras, copal, petates y canastos. Flores: rosas, flor de cempasúchil, crisantemos, flor de terciopelo y claveles. Pan de muerto decorado. Fruta como la naranja, mandarina, níspero, tejocotes, jícama, manzana, guayaba, uvas, caña y plátano. La calabaza, elote, mazorca y los cacahuates. Para preparar comida venden animales como gallinas, gallos y guajolotes. Acostumbran preparar mole, hígado con huevo y de bebida el chocolate. Y hay quienes tienen el gusto por el mezcal y lo compran.

En Mitla encontramos sitios que son evidencia de la existencia de los antiguos zapotecas en el lugar. Existe la zona arqueológica, con una superficie de 38-86-83 has, (38 hectáreas, 86 áreas y 83 centiáreas) del asentamiento prehispánico (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, p. 68). Destaca la iglesia de San Pablo Apóstol construida en el siglo XVI. Otra construcción es el Calvario, un edificio antiguo o templo franciscano. Y cuevas prehispánicas a las orillas de la población, *dentro de las cuales se pueden encontrar* pinturas rupestres de unos 12,000 años de antigüedad (Mediateca INAH, 2021, 26 de junio), como la Cueva de las Pinturas (en zapoteco *Bilie Nadii*).

En Mitla se realizan festividades en una fecha específica del año, sea por motivos religiosos, tradición colectiva y familiar, o para promover la cultura y atraer turismo. Con diferentes fines, Mitla posee una “cultura dinámica que conserva rasgos esenciales, modifica algunos y se apropia de otros provenientes del exterior, como son pautas incorporadas por efecto de la migración o por los medios masivos de comunicación” (Comisariado Ejidal y de Bienes Comunes de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, 2009, p. 38).

Cada año se hacen festividades religiosas. Entre la población hay seguidores de diferentes religiones. Al momento, “mayoritaria podría ser, un 70% la católica, y un 30% son los testigos de Jehová, sabatistas y cristianos” (comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022).

El 15 de enero se hace la feria anual de Mitla, fecha en que el pueblo venera a San Pablo Apóstol, y en su honor se realizan actividades culturales, religiosas, deportivas y sociales. En 2019, la feria a San Pablo Apóstol se llevó a cabo del 15 de enero al 4 de febrero. Del 15 al 22 de enero sectores de la población rindieron culto al santo patrón: la autoridad municipal, la autoridad comunal, los comerciantes, los taxistas y transportistas materialistas, los niños catequistas y la unión de moto taxis. El 24 de enero se realizó una tradicional calenda floral, que inició en el atrio de la iglesia de San Pablo y continuó por las calles principales de la población. En las calles bailaron los jóvenes de la casa de la cultura, los integrantes del grupo de danza Didxag, marmoteros, danzantes y pueblo en general que acompañó en el recorrido. El 25 de enero fue el día de celebración del santo patrón. En la madrugada se le llevaron mañanitas y se hizo una misa en su honor. Por la noche se realizó un concurso de monos gigantes, con premio al primero, segundo y tercer lugar. De ahí se hizo una calenda y la quema de castillo en el atrio de la iglesia de San Pablo. El 26 de enero inicio el torneo de fútbol y de básquetbol. Se realizó jaripeo y quema de castillo en el centro de la población. El 28 de enero volvieron hacerse actividades religiosas, con mañanitas y una misa en honor al santo. Además, en la iglesia, por la tarde hubo un encuentro de danza por parte de la casa de la cultura de Mitla (presentó la danza de la pluma) y el grupo de danza del plantel COBAO de San Pablo Güilá (pueblo vecino). También se llevó a cabo la tradicional comida para todas las personas del pueblo. Por la noche se cerraron las actividades con un baile. En el resto de fechas hubo ciclismo infantil en el centro de la población y una exhibición de box, jaripeo, cabalgata y

carrera de caballos y palo encebado. Las actividades de la fiesta patronal se clausuraron el 4 de febrero.

Hay otras fechas que se conmemoran en Mitla. El día de La Candelaria, el 2 de febrero; los días 15 y 16 agosto, la celebración a San Pedro y San Pablo; la fiesta de San Judas Tadeo; la festividad de la Virgen del Carmen; la fiesta a la Virgen de Juquila; la Semana Santa, el Día de Todos Santos, las fiestas decembrinas, el casamiento mitleño y la Guelaguetza. En esas fechas se acostumbra a realizar actividades colectivas y familiares, como los convites, calendas florales, eventos culturales, presentación de danzas, actividades religiosas y reproducción de costumbres.

El Día de Todos Santos es una festividad a nivel familiar y comunidad, que se celebra del 31 de octubre al 3 de noviembre. En Mitla “entre las fiestas indias destaca Todos Santos (*togol*, en zapoteco), que cada día 1 de noviembre celebra el regreso de las almas de los muertos al pueblo y a las casas” (Messer, 2019, p. 315). En las casas, las familias ponen altares y ofrendas a los muertos. Altares donde se colocan imágenes de los difuntos, se adornan con flores, se pone comida tradicional, frutas, panes de muerto, chocolate y mezcal. El día 31 de octubre, se tiene la creencia de que llegan las almas de los angelitos (niños fallecidos), y el 1 de noviembre se espera lleguen los difuntos. En ambas fechas, las personas se la pasan en casa y acuden al panteón municipal.

El testimonio de cómo una familia realiza el *togol*, de principio a fin, nos dará los detalles de la costumbre de los mitleños y mitleñas:

El 31 de octubre esperamos a los angelitos, a nuestros hermanitos que fallecieron. El día 1 de noviembre son Todos los Santos, es cuando llegan nuestros papás y abuelos a nuestra casa. Y en la ofrenda ponemos comúnmente lo que ellos comían, por decir, frijoles, un caldo de pollo, un caldo de guajolote, barbacoa de chivo, mole, o higaditos. Depende qué es lo que más comía el difunto de uno. A los angelitos se le pone su refresco, sus dulces, su chocolate; a los adultos, sus cigarros, refrescos, y si tomaba su mezcal y sus cervezas. Y a un costado del altar, al lado derecho, en un petate se le pone su vestimenta, que comúnmente es como usted lo recuerde, ¿cuál es lo que usaba más? En el caso de mi difunto padre ponemos su guayabera de gallo, sus playeras blancas o

pantalón de lino, sus botas, su sombrero y su bastón, porque ya era grande. Se va poniendo lo que él usaba los últimos años. Se pone el petate y encima van sus cosas del difunto y su silla para que se siente.

El primero de noviembre es estar en la pieza ante el altar, platicar con los que llegan a visitar, a togolerar se dice: los primos, sobrinos, hermanos, nietos. Entonces, te traen ofrenda. Nosotros vamos a togolear a mi papá, y pues llevamos su caldo de guajolote, porque eso le gustaba. Ponemos un caldo de guajolote en el piso, junto al altar. La flor de muerto, que tiene un aroma inconfundible, y la flor de cempasúchil, que igual nada más es en esa época. El pan de muerto, porque significa tu togolito. Primero ponemos la flor abajo, luego el pan de muerto y atrás las frutas, cacahuate, nuez, y prendes tu veladora. Y a un costado izquierdo del altar se pone la comida. Eso es ir a togolear.

Entonces, en familias donde hay nietos, bisnietos, es una fila de 40 a 60 ofrendas, que uno va a poner. Por decir, a donde está la abuela de mi esposa es muy grande la familia, se ponen como 80 ofrendas, llega de la pieza hasta afuera del corredor. Porque van los hijos, nietos, bisnietos y tataranietos. Todos vamos a poner la ofrenda, es por ley llevar tu ofrenda, porque si vas solo, no fuiste a togolear.

El día 1 y el 2, la alegría es en la calle, toda la gente vamos a togolear, llevamos cubeta, pan de muertos y flores. El día primero de noviembre, a las 11:00 a.m. es ir a panteón, a limpiar la sepultura de tu difunto y a poner ahí cacahuate, naranja y manzanas; y llevar copal e incienso. Y salir regularmente 11:30 a.m., y en el camino te vas tirando flor de cempasúchil, para que ese camino con el copal y el incienso, tu difunto lo va siguiendo, es para que lo llesves a tu casa. Eso es ir a traer al difunto al panteón.

Si no vas al panteón a traer al difunto, ahora sí que, nada más hiciste una comida en tu casa, pues. Por decir, yo siempre voy a las 11 del día al panteón a traer a mi papá y a mi mamá; con mi esposa y con mi hermano. Para que lleguemos a la casa a las 12:00 p.m., echemos copal en el altar, incienso y cohetes. Aquí en Mitla, a las 12 del día es una alegría, porque suenan los cohetes. Muchos cohetes es sinónimo de alegría, de que tu difunto llegó a tu casa.

El día 2 se va el difunto, igual a las 12 del día, lo despide uno. Primero, calentando la comida, porque eso significa que ya se lo va a llevar tu togolito, que es tu muerto. Calientas la comida, prendes su cigarro, vuelves a preparar chocolate nuevo. La ofrenda que pusiste ayer, primero la calientas, porque nuestra costumbre o tradición, es que, lo que se evapora de la comida es el alma del muerto que se lleva las ofrendas. Y eso pasa a las 12 del día. Ya para el día 3 de noviembre, la gente está en su casa. (Comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022)

Además de la celebración de Todos Santos que la mayoría de las familias realiza en casa, la autoridad municipal organiza actividades como Pueblo Mágico. Se le invita a la población a participar y se difunde en espera de que lleguen visitantes de Oaxaca, nacionales y extranjeros.

En 2019, como parte del festejo de Todos Santos, la autoridad municipal organizó actividades del 24 de octubre al 4 de noviembre. Se llevaron a cabo actividades en modalidad de concurso. El 24 de octubre fue el concurso de catrinas monumentales, el 26 de octubre el concurso de rodada de bicicleta para niños, niñas y jóvenes disfrazados; y se efectuó un concurso de disfraces, a través de la realización de una comparsa educativa (COMUNICACIÓN. Coordinación General de Comunicación Social y Vocería del Gobierno del Estado, 2021, 15 de enero).

En el año 2019 hubo otras actividades anuales en Mitla. Hubo concurso para pintar a mano pan de muerto, por parte de los panaderos, uno de los oficios de los mitleños (Flores, 2019, p. 15). También, la realización de la villa mágica, a fines del mes de diciembre. Es un evento con figuras y decoraciones iluminadas en el centro y en las calles principales; se organiza para atraer turismo nacional e internacional en esas fechas. Los visitantes pagan para entrar y tienen acceso a ver la decoración, pasar al Museo y al comercio que se instala en las calles del centro, como artesanías y gastronomía.

4.2. La educación de los niños y niñas en la familia y comunidad

En Mitla como otras sociedades indígenas, la educación de los niños y las niñas de los 0 a los 3 años comienza en la familia y la comunidad. Cada familia se adapta a cómo va a criar a

sus hijos, con base en decisiones que reflejan prácticas individuales y colectivas. Conscientes de que la crianza es variable, porque cada familia le otorga un sentido, recuperamos lo que narraron madres de familias, para presentar sus experiencias como un referente de la educación de los niños y las niñas. Sobre todo, en el periodo del nacimiento hasta antes de su ingreso a la escuela. Después, la educación escolar juega un papel principal en lo que aprenden los niños. Porque el tiempo de la vida de los niños se distribuye, en gran parte, a las actividades de la escuela. Aprenden en la escuela, pero siguen aprendiendo en la casa y la comunidad.

Acerca del nacimiento de los niños y niñas, en la historia de las mujeres mitleñas que hoy en día son madres de familia, tenemos que el alumbramiento fue asistido por un médico y escasamente hubo casos con parteras. Durante el embarazo algunas mujeres tuvieron la posibilidad de pagar a un médico o clínica particular, acudieron a consulta y recibieron atención; les dieron a tomar pastillas o les pusieron inyecciones como parte de un tratamiento. Para quienes no pudieron pagar, tuvieron como opción acudir al servicio de salud pública en la clínica ubicada en el municipio. Sin embargo, ahí no hay doctores que atiendan en la noche. Igual casi no atienden los partos, porque no cuentan con un médico de parto:

Por el momento, el Centro de Salud cuenta con poca capacidad para el tema de salud. Es clínica de salud, nada más, porque tampoco es IMSS. Entonces, ahí llegas por una emergencia, una enfermedad o un parto, pues no te atienden, te canalizan al COPLAMAR³⁴ en el Distrito de Tlacolula. Hasta el momento, ellos tienen una agenda donde vienen por medio de fechas y horarios. Puede ser que lo atiendan, pero al momento, no es una clínica estable. Por ejemplo, si hay una emergencia, te vas directamente a COPLAMAR, inclusive la población ya lo sabe. A la Clínica solo se va

³⁴ ¿Qué es COPLAMAR? Primero fue la creación del IMSS en 1943. Después, el 21 de enero de 1977 se creó la Unidad de Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Con este programa, el IMSS extendió el servicio de salud para la población. En el distrito de Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, el IMSS-COPLAMAR se inauguró el 16 de julio de 1980, como una clínica hospital rural. Hoy en día, el hospital rural a través de consultas atiende a niños, mujeres y adultos mayores, casos de recién nacidos prematuros, mujeres con complicaciones del embarazo, partos o puerperio. Tiene la nominación de Hospital Amigo del Niño y la Niña por el centro nacional de equidad de género y salud reproductiva. Con el actual gobierno de la república de Andrés Manuel López Obrador, el Hospital Rural IMSS Bienestar número 36, es parte del programa IMSS bienestar (López Obrador, 2019).

cuando hay una jornada de vacunación, una jornada de antirrábicos para los animales, alguna jornada de sobre el tema del golpe de calor, etc. (Comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022)

Debido a las condiciones de la clínica de salud de Mitla, para el parto, la mayoría de las mujeres fueron atendidas en el Hospital de Tlacolula. En la clínica hasta donde se hace, es darles un pase para que vayan a Tlacolula.

Entonces, ya sea en un Hospital público o privado, la atención de parto de un niño o niña queda en manos de un médico. Se va con el médico, porque se concibe es una persona que sabe lo que se va hacer.

Otra idea de las mujeres es que el nacimiento suceda en casa con el apoyo de una partera. Hace años, la gente tuvo la opción de decidir ir con una partera o un médico. Por 1980 era frecuente que las mujeres embarazadas fueran con parteras. Actualmente, en Mitla las grandes parteras fallecieron, hay pocas en etapa de vejez que todavía atienden a integrantes de su propia familia, como las nietas. De ahí que prácticamente ya se acabaron los nacimientos con partera. También en estos momentos, las mujeres jóvenes ya no se animan a ir con una partera, no tan fácilmente confían en estas personas; y principalmente, una mujer primeriza en embarazo, evita ir. Porque se piensa que las parteras son para las mujeres que ya tuvieron hijos, quienes ya saben dar a luz. De la primeriza no se sabe cómo le va a ir. Por eso, la gente ya no va tan frecuente con las parteras, como antes lo hacían. Aun así, hay parteras que todavía atienden a la gente que lo solicita. Hoy en día para un nacimiento, la población en general lo hace con el médico.

Hay mujeres que no lograron culminar el embarazo, porque durante el transcurso les tocó abortar de manera involuntaria. Perdieron un embarazo, dos o más, y después les costó volver a embarazarse. Para los abortos, las mujeres fueron atendidas por algún médico y se les practicó un legrado. El aborto es una experiencia difícil para la mujer que le tocó vivirlo, a tal grado de llegar a requerir ayuda psicológica, provocarle depresión, miedo de volver a embarazarse y el deseo de no pasar por el mismo dolor una y otra vez:

Tuve dos embarazos anteriores, pero no se lograron mis hijos. El primero salí embarazada y a los tres meses lo perdí por un defecto del corazón. De ahí como al año volví a embarazarme y sucedió lo mismo, a los pocos meses lo perdí. Desde entonces dije que ya no iba a tener hijos, que ya no quería tener por las malas experiencias que había tenido. Porque me iban a decir que otra vez no es cierto y me iban a volver a hacer lo mismo y yo no quería porque me hicieron legrado. Y si fue difícil las dos veces que me pasó. (Comunicación personal, L. Jiménez, 3 de septiembre, 2020)

Sin embargo, a pesar de haber tenido algún aborto, en mujeres y parejas a veces persiste el deseo de nuevamente buscar tener un hijo o hija. Con la ilusión de ser padres y con la intención de lograr embarazarse, las parejas recurren al método científico o a un método más natural. Eso significa tener periodos de cuidados especiales. El método científico consiste en el tratamiento que un doctor le da a una mujer, normalmente le recetan tomar vitaminas para que él bebé no nazca con una enfermedad. A los hombres se les da vitaminas para reforzar su sistema inmunológico, esto durante un tiempo.

En Mitla, cuando una mujer no logra embarazarse, las personas llegan a preguntarse, ¿cómo es posible que una pareja no va a poder tener hijos? Al respecto, la mayoría piensa y cree en un método más natural, recurrir a los remedios naturales que en el pueblo se acostumbran. Cuando una mujer no logra embarazarse, el remedio natural consiste en té y masajes. A la mujer se le lleva con una señora que da masajes, hace limpias y quita las malas vibras:

Ahí dijeron que como yo me levantaba muy temprano, como a las 6 de la mañana, hacía frío, hacía calor, y yo me bañaba. Entonces, la señora decía que, porque me bañaba así y no me cuidaba en mis días de mi periodo, mi vientre se había vuelto frío, tenía yo mucha frialdad. Entonces, me dieron un masaje y té calientes. Me cuidé como 3 meses. Nada más podía bañarme 2 o 3 veces a la semana para que entrara en calor mi cuerpo, porque estaba muy frío. Estuve tomando té. No podía comer cosas frías, ni agua fría, puras cosas calientes. Me curaron y de repente como a los 3 meses salí embarazada. (Comunicación personal, J. Martínez, 11 de marzo, 2020)

A las madres de familia para lograr embarazarse después de un aborto, les funcionó el método científico y el natural. La diferencia es que unas optaron ir primero con el médico, otras por lo natural, y casos en que se recurrió a ambos métodos. Los tiempos de cuidados variaron (puede ser meses o años), pero sí lograron embarazarse. Siempre y cuando no fueran infértiles, ante lo cual no se hubiera podido hacer nada. Algunas de las mujeres entrevistadas tuvieron abortos como mala experiencia, pero después si llegaron a ser madres (comunicación personal, A. Grijalva, 23 de junio, 2020; C. Morales, 5 de noviembre, 2020; E. Quero, 8 de abril, 2021).

Un niño o niña crece con su mamá y en ocasiones con la ausencia del padre, cuando hay separación de la pareja. Hay mujeres primerizas que decidieron separarse durante el embarazo. También parejas que vivían en concubinato, y ya con un hijo o hija, terminaron su relación. La separación ocurre por violencia hacia la mujer y la infidelidad del hombre o la mujer. En Mitla hay niños y niñas que desde recién nacidos son abandonados por el padre. Ante la ausencia de padre, la madre es quien cuida y educa. Hay casos de mujeres que cuentan con el apoyo de familiares cercanos: sus padres y hermanos. Del abandono, la mujer solicita la pensión alimenticia a través de una demanda y sea de acuerdo a la ley en Oaxaca. Algunas no proceden y lo que hacen inmediatamente ocurrido el abandono por el padre, es negarle ver al hijo o hija, no permitirle tener contacto en caso de que lo solicite (comunicación personal, M. Bautista, 22 de febrero, 2020; E. Quero, 8 de abril, 2020).

Algunas parejas que van a tener un bebé acostumbran a realizar un baby shower. Es una fiesta o convivio de bienvenida para el bebé. Se hace cuando la mujer todavía está embarazada, como un mes antes de que nazca el bebé. La mayoría de parejas, o la madre se lo hacen al primer bebé. También cuando es el primer nieto en la familia. Al segundo hijo que llega a tener una pareja, acostumbran hacerlo, pero cuando es de diferente sexo del primero. Si el primero fue una niña y el segundo niño, no se tiene ropa para él, entonces se hace el baby shower. Cuando se tienen dos niños o niñas, nada más se le hace fiesta al primero. Para la fiesta se invita a la familia más cercana de los padres del bebé, las tías, la mamá, la abuela y las primas. Los invitados llevan regalo para el bebé. Cuando ya se sabe si va a ser niño o niña, llevan regalos de acuerdo a su sexo. En casos que todavía no se sabe se llevan regalos de color unisex, amarillo, verde o blanco. Lo que se acostumbra a regalar es ropa, champú, jabones y tina de

baño. En el convivio se hacen concursos. Las personas concursan de cómo llora un bebé, cómo alimentan a un bebé y qué cosas ocupa un bebé. A los que participan se le da un premio. Después de los juegos se reparte a los invitados lo que se va a comer, ya sean unas tortas, pastel y gelatinas.

Una vez que nacen los niños y niñas, en etapa de bebés, la madre y el padre se ocupan de alimentarlos, bañarlos y cuidarlos. El recién nacido es visto como un ser viviente frágil, una criatura y pequeño de tamaño. Se disfruta contemplarlos y se la pasan chuleándolos. La madre tiene que aprender a bañar a su bebé. A las primerizas les cuesta trabajo aprender a amamantar y poder darle de comer leche materna. Tiene que aprender a adaptar su cuerpo, es decir, el doblar el cuerpo para darle de comer leche. El amamantar varía de tiempo y puede durar hasta por más de 2 años (comunicación personal, C. Morales, 23 de enero, 2021).

El destete se logra con remedio y con engaño. Se hace porque se considera llega el momento en que el niño y la niña deben aprender a comer otros productos a parte de la leche materna. Para el destete, generalmente, la gente usa la sábila, porque Mitla es una zona en que hay mucho esa planta. Se corta la hoja de sábila y le sale un líquido amarillo. Ese líquido es amargo y sabe horrible. Se le pone al pezón para cuando el bebé empiece a tomar leche y la deje, porque le llega ese sabor en la lengua.

Por experiencia, las madres de familia recomiendan usar ese remedio si el niño o niña tiene aproximadamente 1 año. Porque a esa edad si caen en el engaño, todavía no tienen noción de ir a traer agua o jabón para hacer la limpieza del pezón y poder tomar leche. En cambio, si pasan de 1 año de edad y para entonces se intenta el destete usando sábila, se sabe que el niño y la niña más grande ya no se les puede engañar. Entonces, se procede de otra manera, y es negándole y diciéndole que ya está grande para tomar chiche. Se le habla al niño o niña, ya tienes que comer pedacitos de pan, tienes que tomar suficiente atole, te voy a dar leche de vaca en una taza. Y se le comienza a preparar atole de avena, o la leche de vaca se mezcla con la avena. Se hierbe bien la leche o la avena y eso se le da de comer. De esa forma, poco a poco se les va alejando el pecho. Algunas madres quitan la leche materna al sustituirla por leche de vaca.

Eso sí cuando se destetan a los hijos se les tiene que dar de comer o beber a cada rato. Ofrecerles agua pura o de limón, jugo de naranja y mandarina, leche de vaca, o algo de comer.

Puede ser todo de origen natural o comprar algunos productos envasados, depende de la forma en que la madre acostumbre. Se hace hasta que se va normalizando y aprenden a almorzar, comer y cenar.

A los hijos se les habla desde el embarazo y conforme crecen. La madre le habla siempre al bebé para que la conozca y reconozca su voz. El bebé establece formas de comunicación con la madre, el llanto es la principal:

Siempre le hablaba mucho: de cómo me llamaba, de que así están tus brazos, tus manos. Aquí dicen que hasta el olor de la mamá reconocen ellos. Así se comunica uno con él. Uno como mamá se da cuenta por qué llora, por qué tiene hambre. Cuando llora por qué le duele algo. Los llantos son diferentes, uno como mamá se da cuenta de eso. Qué tipo de llanto es porque no hablan, no dicen lo que tienen. Mamá más o menos se da cuenta. (Comunicación personal, R. Sandoval, 16 de marzo, 2021)

Producto de la repetición y práctica constante de hablarle la madre a su hijo o hija, algunos aprenden dos lenguas como el zapoteco y el español, y otros solo español. En el caso de parejas entre un mitleño o mitleña con alguien de otra región, se agregan otras lenguas indígenas, como el mixe y el chinanteco. Y en gran parte, el que los niños aprendan o no la lengua indígena se debe a varios factores: a) que los padres hablan zapoteco o ya no lo hablan y solo lo entienden, b) por decisión de los padres de ya no enseñarle a sus hijos la lengua zapoteca, y c) cuando en casa viven los abuelos que hablan zapoteco, se vuelven agentes de transmisión de la lengua, siempre y cuando decidan enseñarles a sus nietos, porque si no lo hacen no hay transmisión, aunque ellos todavía hablen zapoteco.

Los niños y niñas aprenden a hablar la lengua o lenguas que sus padres deciden enseñarles. Esa decisión se presenta desde el embarazo y más adelante guía la comunicación que se tiene con los hijos, sea en una o dos lenguas. Hay madres y padres que deciden ya no enseñar el zapoteco a los hijos, influye la discriminación que les tocó vivir como hablantes de lengua indígena. Por su experiencia negativa piensan que enseñar la lengua zapoteca a sus hijos les podía hacer un mal, ya que podrían pasar lo mismo que les sucedió a ellos. Para evitarlo se opta por ya no enseñar la lengua indígena. Como ejemplo de la discriminación, revisemos un

testimonio de una madre y cómo durante el embarazo fue el momento de pensar y decidir en qué lengua iba hablarle a su hija:

Fue en español prácticamente. Desde el embarazo hasta el día de hoy yo les hablo en español. Yo tuve que renegar, que no quieres que los demás sepan lo que se sufre por hablar un lenguaje diferente al español. Fuimos discriminados. De repente mis hijos me dicen porque no nos enseñaste el zapoteco. Mi esposo también habla el zapoteco. Fue una decisión de ambos, entre lo que sí íbamos a hacer y lo que no. No quise que mis hijos hablaran el zapoteco. Porque una persona que habla un dialecto no habla bien el español, se oye la pronunciación como hablamos el español. Y luego la gente se burla mucho. Y resulta que la gente mitleña tampoco sabe hablar el español. Entonces, por eso tomé la decisión de que mis hijos hablaran el español, para que no se burlaran de ellos. Por discriminación ni uno de ellos habla el zapoteco.

A mí me trató muy mal la señora con la que vivía en Oaxaca. La señora que era la ama de casa, me decía de cosas que de verás que cuando yo aprendí a hablar bien el español me largué de ahí. Era una señora muy grosera conmigo, me mentaba la madre por ser de donde soy, por ser una india pata rajada, que no sabía hablar. Me maltrataba mucho y por eso fue que no quise que mis hijos hablen el zapoteco, para que no los discriminen. (Comunicación personal, J. Vázquez, 7 de febrero, 2021)

Los padres de familia que no hablan zapoteco y ya no les fue posible enseñarlo a sus hijos, sin embargo, valoran y consideran positivo que lo aprendan. Para eso, ya tienen claro que los van a inscribir a los cursos de zapoteco en la casa de la cultura de Mitla:

Nosotros no aprendimos zapoteco, hubiéramos querido aprender. Puro español le hablamos a él. Nosotros sólo le entendemos al zapoteco, no lo hablamos. Pero si pensamos inscribirlo a un curso para niños aquí en Mitla en la casa de la cultura: es para hablar zapoteco. Para que sepa y para que no se pierda. Pero los reciben de los 6 años en adelante. Entonces, sí tenemos pensado en meterlo en esas clases de zapoteco. Nosotros como papás pues nunca lo aprendimos. Pero siempre es bonito y es

importante que conozca de dónde viene. (Comunicación personal, C. Sosa, 18 de enero, 2021)

La madre y el padre son quienes educan a sus hijos, es decir que, los guían a desarrollarse intelectualmente, les transmiten conocimientos mediante acciones prácticas y les dan explicaciones de cada uno de sus actos, por ejemplo, les muestran lo que está bien y lo que está mal, les dicen cómo hacer las cosas de manera correcta para que se formen una conducta, y les inculcan normas y creencias de acuerdo a como se vive en la familia y en la comunidad de Mitla. En las familias varían los conocimientos que enseña papá y mamá, depende del oficio o profesión que ejercen, la religión que guía su vida, las creencias que tienen, las condiciones económicas y por la escolaridad. El niño y la niña vive un proceso de aprendizaje desde temprana edad y conforme va creciendo. Hay actividades, habilidades y conocimientos que aprenden de acuerdo al sexo y de forma indistinta.

Desde los 2 años, a niños y niñas se les enseña a tirar la basura en su lugar, recoger los zapatos y la ropa, y a bañarse. Algo más que siempre se les trata de enseñar es a decir la verdad. Tienen que decir la verdad a sus padres, por feo que haya sido lo que hicieron o de lo que se trate. También se les inculcan palabras que siempre tienen que llevar en su vida, el por favor y gracias.

Antes de los 3 años, a las niñas se le enseñan actividades de acuerdo a lo que pueden ayudar y se les dan responsabilidades en la casa. No se les deja nada más sentarse, no hacer nada y jugar, se procura tenerlas activas. Así como juegan tienen pequeñas obligaciones. Si es a rejuntar los trastes, se le dan dos cubetas para que los echen: tazas en una cubeta y platos en otra, porque los platos tienen grasa y las tazas no tienen. Ayudar a sacar la basura. Si a las niñas les gusta jugar el agua, se aprovecha eso y se les enseña a lavar ropa. Comienzan por tallar prendas pequeñas, como su ropa interior o sus calcetines. Claro que, la niña lava ropa y su mamá esta junto de ella. La niña ve cómo lo hace su mamá. Y lo común es que le llegue a preguntar, así ma [*sic*], así ma [*sic*]. La mamá le dice, corrige y enseña cómo usar el agua y el jabón (comunicación personal, M. Bautista, 22 de febrero, 2020).

Hay conocimientos específicos que llegan a aprender las niñas, referente al oficio que se dedica su mamá. Por ejemplo, las madres que son costureras les enseñan a las niñas

conocimientos sobre costurar. Desde pequeñas se les enseña lo que son capaces de entender y hacer:

Nuestro trabajo era costurar camisas deshiladas. Ese trabajo de las camisas lo hicimos como por 12 años. Un familiar de mi esposo tenía su negocio en Tuxtepec, una zona muy caliente. Entonces ese familiar se llevaba toda esa ropa deshilada. Ropa deshilada es una camisa por separaciones, como si fuera servilleta para colar, para hacer el atole. Era bien ligera. Trabajamos mucho tiempo con él, por eso, muchos años eso fue mi costura. Mi esposo era el que lo hacía en el telar y mi hija desde chiquita me ayudaba en eso. En aquellos años, me ayudaba a separar las camisas. Después de costurar una camisa yo no le cortaba el hilo. Luego metía la tela y ya se iba cayendo pues, y mi niña eso era lo que cortaba, pero agarrándose de la costura. Antes de los 3 años aprendió a cortar y a separar la costura. La ropa que yo costuraba. Y como yo no la cortaba una por una, voy costurando y se va amontonando. Entonces, ella aprendió a manejar la tijera. Cortaba ese hilo y separaba las camisas. Porque yo nada más la pasaba en la máquina y se iba derecho, derecho. Todo se amontonaba y cuando yo quería que le cortara, le decía agarra para que lo cortes. Ya le decía yo: así córtalo mi amor. Pero no le daba tijera de las que yo ocupaba, eran tijeras de esas de papel. Como la costura era de dos hilos, entonces ella ya lo cortaba y aprendió a hacerlo bien. Desde muy pequeña le gustó la costura. De hecho, a pesar de que hoy trabaja, sigue costurando. Le gusta hacer la ropa de su niña y de su niño. Hace cualquier cosa que necesita, por ejemplo, ahora no compra los cubrebocas. (Comunicación personal, J. Vásquez, 7 de febrero, 2021)

En la familia en la que el padre siembra maíz, el niño participa y adquiere conocimiento de esa actividad:

Mi esposo siembra maíz en los meses de lluvia y a Daniel le enseña lo que se va hacer. En ese tiempo acompaña a su papá y va a ver. Cuando aquí en la casa ya está la pizca del maíz, él ayuda a escoger los maíces buenos. También desoja y desgrana maíz. No le gusta, pero lo hace. Y en eso participa él. Tiene poco, como a los 4 años empezó

ayudar a desgranar. Hay un tiempo en que el maíz se pone en el sol para que se seque. Mi esposo le quitaba dos hileras a la mazorca, después, Daniel con el dedo le iba quitando lo demás. Ya no es muy duro, porque estuvo en el sol y se secó. Entonces, lo que él iba haciendo era como rozarle al maíz y se empezaba a caer solo. La otra forma es agarrar un olote y rasparle. Nosotros queremos que él sepa, vaya aprendiendo cómo se hace, participe y aprenda. (Comunicación personal, R. Sandoval, 16 de marzo, 2021)

Si la madre de familia sabe leer y escribir, puede tener el interés o iniciativa de leerle a su hijo o hija, durante el embarazo y después de nacer. Las madres que pasaron por la escuela lograron aprender a leer y escribir. Hay madres con perfil de primaria, secundaria, bachillerato y sobre todo algunas jóvenes lograron terminar una licenciatura. Otras, el gusto por la lectura lo adquirieron a través de la lectura de la Biblia. Independientemente de su escolaridad, algunas de ellas dijeron que cuando saben leer, durante el embarazo inician la práctica de leer al niño o niña que está en el vientre. Realizan sus actividades del día, trabajo y comer y buscan un rato para leer. Otras manifestaron que la práctica de leer en voz alta se hace a partir del nacimiento y crecimiento del niño y niña. Se les lee antes de que entren a la escuela de preescolar.

En la educación de los niños y niñas encontramos que los padres enseñan la disciplina. Se les habla para corregir actividades que se pueden y no se pueden hacer. Comienza desde que son muy chicos, a una edad de meses, cuando ya empiezan a sentarse y a hacer sus travesuras. Se les enseña a escuchar. Se les habla, esto no se hace porque te vas a lastimar, me va a doler a mí, pero también te va a doler a ti, no lo vuelvas a hacer. La manera de enseñarles es hablándoles, diciéndoles. Hay disciplina cuando ya son mayores de 2 años. Se les habla, se les dice, se le vuelve a hablar y sí lo hizo, se le avisó y lo volvió hacer, ahora sí se le disciplina. Una disciplina es darle por las buenas un varazo, o con un cinturón, pero es tranquilamente. El niño sabe que a la próxima lo tendrá que pensar. Es una acción que se aplica después de hablarles de manera repetida (comunicación personal, E. Quero, 8 de abril, 2021).

Algo de lo que se ocupan los padres de enseñar a los niños y niñas desde pequeños es el significado de sus acciones. Se les explica cada acción que llegan a hacer. Por ejemplo, veamos como procedieron los padres con su hijo, cuando la primera vez tomó dinero de un familiar:

Él siempre ha sabido que a toda acción hay una reacción. De algo malo hay una consecuencia. Mi esposo habla más con él y le explica por qué no se deben de hacer las cosas. Una ocasión agarró unas monedas de la casa de mi suegra. De repente cuando llegamos a la casa traía como \$30, entonces, le pregunté de dónde lo había agarrado. Dijo que del cuarto de su tía. Entonces, mi esposo le dijo que eso no se hacía, le explicó que era robar, que a él no le va a gustar que alguien que llegue a su casa le tome sus cosas de valor. No le va a gustar. En ese tipo de cosas se le explica no se le castiga. (Comunicación personal, C. Morales, 23 de enero, 2021)

Hay padres y madres que consideran castigar o le darle una lección a los hijos cuando hacen acciones que no están bien. El castigo o lección consiste en negarles lo que les gusta. Es del tipo, no te voy a dar esto, ese es tu castigo. Negarles algo de comer, puede ser un dulce, un panque, o un yogur. Cuando ver la televisión es lo que le gusta al niño o la niña, y si hace algo que no está bien a criterio de los padres, se les quita el permiso de ver televisión. Es como un castigo o una lección. Si el niño o niña no obedece, después en cualquier día cuando salen de casa y quiere o pide que se le compre algo, no se le compra. Por ejemplo, si pide que se le compre un juguete, se le dice que no obedeció y que no está bien. Se le dice que no puede pedir cosas sin que haga lo que se le pide; para que se le compre lo que quiere, debe ser obediente en todo lo que papá y mamá le piden que haga.

Cada madre y padre de familia, aunque sean nativos de Mitla y vivan en el mismo territorio, tienen formas de vivir diferentes, que dependen de la religión. De la religión que profesa la familia hay actividades a donde participan los niños y las niñas. Los hijos menores de edad adquieren el estilo de vida de los padres, porque están con ellos. Por ejemplo, una madre y un padre Testigos de Jehová llevan a los hijos a las reuniones y les enseñan a estudiar la biblia. Hay familias que por la religión que siguen no hacen las festividades tradicionales del país y se mantienen alejados de las festividades que organiza el municipio, de tipo religioso y político. No se lleva a los hijos. Esas familias al no compartir religión se autoexcluyen de las actividades que organiza la autoridad municipal, porque son de la religión católica predominante.

Por el contrario, para los niños que crecen en familias de católicos, participan en las fiestas de carácter religioso que se hacen en Mitla. A los niños y niñas, los padres que profesan la religión católica les enseñan los principios y los involucran en las actividades religiosas a nivel familiar y en la comunidad:

Nosotros somos católicos, entonces, siempre le enseñamos de que creemos en un Dios. Desde bebé le enseñamos a persignarse y lo que nos enseñaron a nosotros, por ejemplo, cuando fuimos a una doctrina, es como una escuela donde se enseña la palabra de Dios. Con eso te bautizas, te confirmas y te hacen tu comunión. Con esa doctrina, pues, tiene uno que saber. Entonces, nosotros como católicos le enseñamos a él, que creemos en un Dios, que hay un Dios que nos cuida. Él ya se empieza a dar cuenta, como a los 3 años. Porque se bautizó a los 3 años y desde entonces empezó a entender más. (Comunicación personal, A. Pérez, 21 de abril, 2021)

Las familias que son católicos acostumbran a festejar el cumpleaños del Santo patrón de la comunidad y eso se les enseña a los hijos desde pequeños:

En enero empieza la fiesta de aquí de Mitla. Festejamos el día del santo San Pablo. Cuando supuestamente es el cumpleaños del santo patrón, aquí hacemos una comida, no muy grande. En nuestro caso, somos mi esposo, yo y mis hijos. Se hace una comida más o menos bien, que no comemos a diario. Aquí, por ejemplo, para comer se prepara lo que es una barbacoa de chivo, higaditos y barbacoa de pollo. Nuestras familias hacen fiesta grande porque invitan a todos sus familiares. A nuestros hijos les enseñamos las tradiciones y costumbres del pueblo. Durante la comida nada más convivimos y nuestros hijos preguntan por qué motivo, nosotros le decimos porque es la fiesta del pueblo, que es el cumpleaños del santo patrón San Pablo. Independientemente de que en la tarde vamos a la iglesia a darle gracias a Dios. Como siempre es el 29 enero, entonces, le damos gracias por todo lo que nos dio en el año. Esa es la costumbre de ir ahí y llevamos a nuestros hijos. (Comunicación personal, J. Martínez, 26 de marzo, 2021)

Otras actividades donde los niños van a acompañar a sus padres, son las fiestas con motivo de celebrar los sacramentos de la religión católica. Las fiestas por el bautismo, las confirmaciones y el matrimonio.

En las familias de cristianos, en la Navidad se acostumbra poner el nacimiento del niño Dios. Se pone el nacimiento y el niño o la niña ayuda, ya sea con poner los animales, la casa del niño Dios y las luces. Se les enseña que es el nacimiento de Jesucristo.

También en las familias acostumbran a celebrar el Día de Todos Santos. A través de esta actividad se les enseña a los hijos el sentido y significado de hacerlo cada año:

Aquí en mi casa ponemos el altar. Él siempre se da cuenta que va haber día de muertos. Entonces, él dice ya va haber día de muertos y ya vamos a ir a comprar fruta. Él ya sabe que se pone altar, ya sabe que se compra fruta y se adorna. Que se compren dulces. Por ejemplo, en el caso de aquí, el 31 es el día de los angelitos, se puede decir de los bebés, de los niños que fallecieron. Y el día primero es de los grandes, de los adultos. Entonces, él sabe que tuvo dos hermanos antes y que fallecieron. Y siempre dice, ya le vamos a comprar dulces a mis hermanos. Le ponemos una mesa de dulces, una taza pequeña y su plato pequeño de comida. Entonces, él ya sabe que lo tiene que poner. (Comunicación personal, L. Jiménez, 9 de marzo, 2020)

Por otra parte, en Mitla algunos niños y niñas desde antes de entrar a la escuela tienen acceso a una computadora, tableta o teléfono celular. Es un municipio que cuenta con señal de teléfono e internet. Hoy en día, la mayoría de madres y padres de familia tienen teléfono celular para uso personal. A las madres de familia que acuden a los lugares públicos o a la escuela se les ve que les dan el celular a los niños para ponerles juegos, canciones o videos. Las mamás que tienen posibilidades económicas, a su hijo o hija le compran tableta desde que son pequeños, de 4, 5, 6, o 7 años. Otros niños tienen sus primeros aprendizajes con la computadora con ayuda de sus hermanos mayores. Y hay casos en que los padres de familia hacen el esfuerzo de comprar una computadora, para el hijo o hija que estudia en el bachillerato o en la universidad.

Sin embargo, hay niños que crecen sin tener ese contacto con la tecnología, porque en las familias no se tienen los recursos para adquirir los aparatos. Como opción pública, las

familias tienen acceso a la biblioteca municipal, que además de contar con acervo de libros para niños y niñas, tiene el servicio de renta de computadoras e internet. A la biblioteca asisten mamás con sus hijos desde que son muy pequeños. Los llevan y los acompañan a leerles cuentos, o que ellos mismos los toquen, pasen las hojas, observen los dibujos y les hagan preguntas. Para algunos niños el primer acceso a una computadora es al entrar a la escuela, o cuando en la primaria tienen que hacer un trabajo a computadora y van al ciber a pagar por la renta de una computadora.

Por último, los padres de familia afirman que para los niños y las niñas surgen nuevas responsabilidades cuando entran a la escuela, ya sea a los 3, 4 o 5 años. Entonces, los padres les enseñan a cumplir responsabilidades relacionadas con la escuela, por ejemplo, dormirse temprano y levantarse temprano, asearse, cepillarse los dientes y peinarse bien, y hacer la tarea.

4.3. La educación básica en Mitla

En el ciclo escolar 2019-2020, en la cabecera municipal de Mitla hubo servicio educativo de educación básica y media superior. Del nivel preescolar, cuatro preescolares: el Preescolar General César Ángel Ruiz, el Preescolar General Justo Sierra, el Preescolar General Macedonio Alcalá y el CEPI Gabriela Mistral. Del nivel primaria, la Escuela Primaria Justo Sierra, la Escuela Primaria José Vasconcelos, la Escuela Primaria Belisario Domínguez, la Escuela Primaria Benito Juárez, el Módulo Primaria Justo Sierra y el Módulo Primaria José Vasconcelos. Del nivel secundaria, la Escuela Secundaria Jaime Torres Bodet y la Escuela Telesecundaria Margarita Maza. De nivel medio superior, el CECYTE plantel número 16. Y la Unidad Básica de Rehabilitación (UBR), donde se ofrece el servicio de terapia física y psicología.

En Mitla, los niños y las niñas inician con la educación escolar a los 3 años, al ingresar al nivel educativo de preescolar, ya que no existe educación inicial, nivel previo que atiende a niños y niñas en edad de 0 a 3 años. Los jóvenes, al último nivel educativo que tienen acceso es el medio superior. El CECYTE es una institución que cada inicio de ciclo escolar tiene demanda de estudiantes, porque en la región existen pocas o los estudiantes no encuentran cupo; recibe estudiantes de las comunidades que están cerca de Mitla, tales como, San Lorenzo Albarradas, Tlacolula de Matamoros, San José del Paso, Xaagá, Matatlán y Unión Zapata.

En cada ciclo escolar por parte de la regiduría de educación se buscan y canalizan programas y se hacen mejoras a las escuelas. La gestión principalmente se canaliza al DIF estatal, o con algún diputado. Durante los años 2019 y 2020 fueron varias las acciones que se hicieron en preescolar, primaria y secundaria. En preescolar se entregaron cajas de vitaminas para los niños, que son como tipo suero oral; en coordinación con la clínica de salud, a los niños se les pasó a vacunar. En las primarias se llevaron temas de sexualidad, acoso escolar y temas diferentes. Al CECYTE temas sobre sexualidad, VIH/SIDA y uso de condón; y en general, a las escuelas, temas para la salud bucal y otras enfermedades (comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022).

Las escuelas de los niveles educativos de la educación básica estuvieron a cargo de profesores afiliados a la SEP, al IEEPO y a una sección sindical. Los profesores pertenecen a alguna sección con reconocimiento jurídico, de las constituidas en Oaxaca: Sección 22 de la CNTE, Sección 59 del SNTE y el Sindicato Independiente de los Trabajadores de México (SITEM) Sección Oaxaca³⁵. Las escuelas son centros de trabajo oficial que representan a cada sección sindical (véase la Tabla 8).

Las tres secciones tienen escuelas y una historia de su origen y antigüedad en Mitla. En el año 2006 se creó la Sección 59³⁶ como otra sección sindical de maestros, y la Sección 22 dejó de ser la única. El SITEM Sección Oaxaca, inició actividades a partir del año 2017.

³⁵ El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la educación (SNTE) se creó en 1943 para congregarse al magisterio nacional y representarlos como un órgano de interlocución con el Estado. De acuerdo con el registro de secciones sindicales estatales, el SNTE cuenta con 57, entre las cuales están la Sección 22 y la Sección 59 (Rodríguez Mercado, 2014, p. 50). La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) es una organización sindical que se creó en 1979, como una alternativa de afiliación al SNTE. Y principalmente se conformó como un grupo político del magisterio, al que se le denomina disidente. En el caso de la Sección 22 fue en 1982 que se integró a la Coordinadora Nacional. El Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación en México (SITEM), se constituyó en el año 2011 con 7 mil 500 agremiados, en siete entidades de la República: Quintana Roo, Ciudad de México, Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, Puebla y Querétaro (Avilés, 2011).

³⁶ La Sección 59 se constituyó en etapas en el transcurso del año 2006. Primero, la Sección 22 expulsó a maestros y otros se salieron por su propia convicción, quienes inmediatamente integraron el Consejo Central de Lucha (CCL). El CCL lo encabezaron Humberto Alcalá Betanzos (ex secretario 1998-2001), Alejandro Díaz Leal (ex secretario 2001-2004), Erika Rapp Soto (del comité de finanzas de Enrique Rueda), Joaquín Echeverría Lara y Miguel Silva Silva (Sotelo Marbán, 2008). Esa división de maestros impulsó la creación de la Sección 59 (Vélez, 2006a). Según Hernández Ruiz (2017), en diciembre del 2006 fue el acercamiento de los integrantes del CCL con el SNTE, lo que definió acuerdos que orientaron la creación de la Sección 59. La fecha emblemática fue el 22 de diciembre, cuando el SNTE realizó una sesión y aprobó la creación de la Sección 59, la que competirá con la

Tabla 8

Distribución de las escuelas por sección sindical en la cabecera municipal de San Pablo Villa de Mitla, en el ciclo escolar 2019-2020

Escuelas Sección 22	Escuelas Sección 59	Escuelas SITEM Sección Oaxaca
Preescolar General César Ángel Ruiz. Preescolar General Macedonio Alcalá. CEPI Gabriela Mistral. Escuela Primaria Belisario Domínguez. Módulo, Primaria Justo Sierra. Módulo, Primaria José Vasconcelos. Escuela Telesecundaria Margarita Maza.	Preescolar General Justo Sierra. Primaria General Justo Sierra. Primaria Benito Juárez. Escuela Secundaria Jaime Torres Bodet.	Escuela Primaria José Vasconcelos.

Nota. Elaboración propia, con apoyo e información proporcionada por Lorenzo Juárez Ramos, Regidor de Educación de San Pablo Villa de Mitla, en el periodo 2019-2021.

En 2006, durante el paro de labores³⁷ de la Sección 22, maestros de la Sección 59 se presentaron en Mitla y se quedaron con la Escuela Secundaria Jaime Torres Bodet, la Escuela Primaria Justo Sierra (turno matutino) Clave 20DPR0926J y la Escuela Primaria José

Sección 22 (Vélez, 2006b). El reconocimiento oficial de la Sección 59 adherida al SNTE fue hasta su registro y toma de nota que la avaló de manera oficial como sección. Esto sucedió en diciembre de 2008, cuando el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje otorgó la toma de nota (Vélez, 2008). Los sindicatos de trabajadores y organizaciones sindicales que se crean por primera vez, para su afiliación legal lo deben hacer de acuerdo con los términos de los artículos 377, 381 y 385 de la Ley Federal del Trabajo. Para realizar el trámite deben acudir a la Dirección General de Registro de Asociaciones. En cuanto al Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, este es un órgano de impartición de justicia laboral, da solución a conflictos individuales y colectivos. En atención al caso de la Sección 59 de Oaxaca, el Tribunal Federal tenía entre sus facultades legales conceder el dictamen de registro del sindicato o su cancelación. Al quedar afiliada al SNTE, la Sección 59 pasó a formar parte de las denominadas secciones sindicales oficialistas. A partir de 2006 cuenta con maestros afiliados, quienes brindan servicios educativos en escuelas de educación inicial, preescolar y primaria, en modalidad general e indígena; y secundarias en diferentes modalidades, técnicas, generales y telesecundarias.

³⁷ En el año 2006, en todas las escuelas de educación básica ubicadas en Mitla, el personal docente eran miembros afiliados a la Sección 22. En mayo de ese año, los maestros suspendieron clases para participar en actividades sindicales de un paro de labores que inició en la ciudad de Oaxaca, como lo acostumbraban hacer durante las últimas décadas, para luchar por demandas laborales. El paro se prolongó por 6 meses, con la realización de acciones sindicales como marchas, mítines, toma de radios, bloqueos y barricadas en diferentes partes de la ciudad de Oaxaca. Los meses que duró el paro de labores ocasionaron ausencia de los docentes en las escuelas y pérdida de clases por 120 días laborables. El paro inició el 22 de mayo y terminó el 15 de noviembre de 2006.

Vasconcelos (Turno vespertino) Clave 20DPR2596W. De las escuelas primarias, la población infantil se dividió, una parte se quedó en las instalaciones de la Sección 59, y la otra parte con la Sección 22 que desde entonces renta un local en alguna casa particular. Entonces, ambas secciones utilizan los mismos nombres y claves (Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010, 2008b).

El Módulo Justo Sierra y José Vasconcelos que pertenecen a la Sección 22, funcionan con carencias, porque las instalaciones donde los alumnos reciben clases suelen ser casas particulares o locales acondicionados provisionalmente. Y por lo general, los padres mediante cuotas le dan mantenimiento a la escuela:

Después del conflicto que hubo en 2006 entre la Sección 22 y el gobierno, se crearon los Módulos; en Mitla, las personas les llamaban las escuelitas. Pero en sí, los del IEEPO les pusieron Módulos, que se refiere a que rentan una casa y ahí posteriormente dan las clases, por decirlo de alguna manera, privadas. La Sección 59 comparte el mismo nombre y la misma clave de las primarias, y lo que si tienen es el poder del edificio original. Las escuelas de las dos secciones tienen la clave y el sello. Se le durmió el gallo a los papás y la Sección 22 se llevó el sello y la clave. Pero la fuerza la hace el pueblo, entonces, las escuelas de la Sección 59 agarraron fuerza porque están respaldados por la mayoría de los papás, metieron documentos y presionaron al IEEPO para pedir que también tuvieran la clave y el sello. Y así, ambas manejan el nombre y la misma clave; no la quieren soltar para cambiar la clave y el nombre. Nadie quiere, y hasta el momento, por eso los Módulos tienen muchas carencias.

Esa situación repercute para que los Módulos no reciban apoyos y programas del Gobierno federal, porque son destinados para las escuelas. Del gobierno federal, en 2020 les llegó el programa de la Escuela es Nuestra. Y antes, las escuelas tuvieron el programa Escuelas al Cien, como el Preescolar César Ángel Ruiz; el Preescolar Macedonio Alcalá, lo rechazó, y por eso, cuando pedían recursos al municipio, se les decía, directora si usted no quiso el programa. Justo Sierra ni Gabriela Mistral, por ser de la Sección 22, tampoco tuvieron el programa.

En los otros niveles hubo escuelas que en su momento aceptaron y gestionaron programas. La Escuela Justo Sierra de la Sección 59 tuvo el programa Escuelas de Calidad. De ahí, las primarias Benito Juárez y Belisario Domínguez, no lo hicieron por ser de la Sección 22; y pues no quisieron ese programa, por el tema de que decían los maestros, nos van a robar, nos lo van a cobrar.

Posteriormente, aterrizó el programa de desayunos escolares, fue leche y cereal. Y en la actualidad se les da despensa, 12 productos de vida, entre ellos, el atún, harina, leche, sardina, frijol, azúcar, arroz, chícharos y Maseca.

Hasta el momento, del programa la Escuela es Nuestra, ya son beneficiadas las escuelas en el municipio y las agencias. Pero esa gestión nadie la hizo, ya es un tema federal, que el presidente Andrés Manuel López Obrador destinó a los comités de cada escuela. (Comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022)

Después de 2006 fue evidente el interés de las secciones sindicales porque permanezca su plantilla de docentes en Mitla y se generó la disputa por las escuelas. Por ejemplo, la Sección 59 intentó crear otra escuela al inicio del ciclo escolar 2008-2009, al ofrecer otro servicio más. Como consecuencia bajó la matrícula de inscripción en dos escuelas del nivel preescolar, que en ese momento eran de la Sección 22, el Preescolar Justo Sierra y el CEPI Gabriela Mistral:

Esto debido a que según comentarios de algunos Padres de Familia que la Escuela Primaria Justo Sierra, en donde laboran Maestros pertenecientes a la sección 59, se inscribieron algunos niños para este nivel, el Regidor de Educación acudió el día 18 a la dirección del plantel para verificar el comentario de los padres de Familia y la respuesta del director fue de que efectivamente la Dirección de este Plantel inscribió a algunos niños de este nivel, pero que está en trámite la autorización. (Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010, 2008a)

El caso motivó una reunión de cabildo municipal, el 18 de agosto de 2008. La reunión la presidió el presidente Jaciel García Ruiz, en coordinación con el regidor de educación Graciano Manuel García. Ahí, el regidor expuso que los padres de familia de la Primaria Justo

Sierra aprobaron en asamblea que la primaria iba a prestar un aula para los niños que se inscribieron a preescolar en la institución en el ciclo escolar 2008-2009. La conclusión de las autoridades de Mitla, se resume en un acuerdo:

El H. ayuntamiento considera que no es factible técnica, financiera y pedagógicamente, esta decisión de los padres de familia, de que estos pequeños reciban clases en esta institución educativa, ya que viola la ley general de educación en sus artículos 55, fracción II, que a la letra dice: las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten con instalaciones que satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine, para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, por parte de la instancia respectiva. (Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010, 2008c)

La intervención de la autoridad municipal apaciguó un conflicto entre secciones sindicales, por la disputa de la matrícula de alumnos. Sin embargo, los maestros de la Sección 22 se manifestaron en contra del intento de que la Sección 59 abriera otro preescolar y nuevamente se hizo una reunión entre autoridad municipal y representantes de los cuatro preescolares, y se acordó que las instituciones que existen son suficientes para atender a la población estudiantil (Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010, 2008a).

De la pérdida del Preescolar Justo Sierra, escuela de la Sección 22, en el diario *Despertar de Oaxaca* se dio a conocer que resultó de un problema dentro del preescolar, que la dirección de la escuela y personal docente no calcularon en que terminaría. A continuación, se relatan los hechos:

Explicaron que el conflicto nació a raíz de un problema en la escuela preescolar Justo Sierra, donde una menor extravió una pulsera y se quedó en poder de una profesora que se negó a entregarla.

Ante esta situación, la madre de la menor reportó a la profesora con la directora, quien se indignó, pero no con la mentora, sino por la denuncia de la madre, e informó a sus compañeros, quienes tomaron la decisión de protestar contra la actitud de la madre de familia, por el agravio hecho a la profesora cerraron la escuela durante una semana.

Ante la ausencia del personal docente, los padres de familia decidieron convocar a la Sección 59, quien apoyó con profesores a las instituciones educativas, lo que motivo el enojo e inconformidades de los mentores de la 22. (Robles, 2012)

Para el año 2017, el SITEM pasó a ocupar la Primaria José Vasconcelos. Los maestros de la Sección 59 que laboraban en esa primaria, se dividieron. Fue un problema interno y por inconformidad entre ellos mismos, se fraccionaron y decidieron separarse. Los mismos maestros de la Sección 59 se volvieron SITEM y se quedaron en la escuela, nada más cambiaron de sindicato. Entonces no hubo necesidad de estar cambiando maestros (comunicación personal, L. Juárez, 26 de enero, 2022).

Por los hechos ocurridos en Mitla, las secciones sindicales se hacen contrapeso (Ornelas, 2012). La existencia de la Sección 59 y SITEM, tuvo un efecto en municipios y comunidades donde había pérdida de clases por parte de los docentes de la Sección 22. El pueblo comenzó a exigir a los maestros cumplir con el derecho a la educación que tienen los niños, las niñas y los jóvenes. Los padres de familia pueden pedir la sustitución de plantilla de docentes en el IEEPO, o hacer una solicitud a la Sección 59 y SITEM. También los docentes de la Sección 59 están expuestos a ser sustituidos, porque hacía ellos igual hay exigencia y tienen que cumplir con las expectativas de los padres de familia.

No obstante, durante el ciclo escolar 2019-2020, la filiación sindical y las diferencias políticas entre secciones sindicales no influyeron para que los docentes que laboraron en las escuelas de la educación básica realizaran actividades escolares con la autoridad educativa municipal. En diferentes fechas hubo asistencia de las escuelas de las tres secciones sindicales. Los cuatro preescolares participaron el 13 de septiembre de 2019, en un programa cívico para conmemorar el aniversario de la batalla de Chapultepec, que ocurrió en 1847. Las escuelas de educación básica y medio superior participaron en la realización de un programa cívico y desfile, por el 15 y 16 de septiembre de 2019, fecha en que se conmemoró un aniversario más

de la independencia de México. En noviembre, las escuelas asistieron a la realización de las actividades por el aniversario de la revolución mexicana; y para la comparsa educativa.

De esas actividades, en la comparsa educativa se recupera la tradición de los miteños. El día 4 de noviembre de 2019 fue la comparsa en que participaron las instituciones educativas ubicadas en Mitla, desde preescolar hasta el medio superior. La regiduría de educación emitió convocatoria para invitar a las escuelas:

Nosotros siempre tomamos en cuenta la tradición, el 4 de noviembre hacemos desfile de Calaveras. Así le decimos acá, a eso de los disfraces. Nosotros le pusimos comparsa educativa, pero desde niños sabemos que vamos a ver las calaveras. Posteriormente, nosotros le pusimos comparsa educativa de muertos. Se hace el día 4, porque la gente ya está más descansada, ya atendió a su difunto, ya está más desocupada; y así, no se rompe la costumbre. Porque si se hace antes, no va a haber audiencia, porque para nosotros es prioritario estar en la casa con nuestro difunto.

El día 4 de noviembre, nosotros citamos a las tres de la tarde en la cuchilla que le llamamos a la entrada de Mitla. Ahí se empieza el recorrido y se llega al centro, a donde están las letras que dicen Mitla. Luego se continúa con subir toda la calle 5 de febrero, que es la principal. Se pasa en el Calvario, un lugar significativo de Mitla, porque es una iglesia antigua; le pusieron el Calvario por ser en Semana Santa donde crucifican a Cristo. Pasábamos al Calvario y nos íbamos atrás de la iglesia y ahí hacíamos el baile de la comparsa. Nos estábamos una media hora y volvíamos a salir atrás de la iglesia. Pasábamos por las ruinas. Bajábamos por la Calle Camino Nacional y subíamos a la Calle Xicotécatl, porque son las calles que por tradición se recorren. Por ejemplo, cada calenda de la fiesta de San Pablo, o cualquier calenda que se haga, por tradición y costumbre, ese es el recorrido que tenemos que hacer.

Llegábamos a la Calle Xicotécatl esquina con Independencia, para bajar al centro. Porque son niños paramos en el centro, el lugar donde se hace el evento de presentar cada quien su mejor disfraz. Poníamos jueces en tema de la cultura que tenemos acá en Mitla, para que ellos definieran cuáles eran los participantes que tenían que pasar a la final, para primero, segundo, tercero y cuarto lugar. Pero en esta ocasión,

también les dimos premio a los mejores disfraces de los chiquitines de preescolar. A todos los niños les dimos algo significativo.

También premiamos las mejores calaveritas que ellos cantaban. Los premiamos porque los chiquitines se esforzaban y hacían unos trajes increíbles. Que la gente en el tema del reciclaje, la verdad tiene muchas ideas para poder hacer los trajes de los niños. Y de ahí terminábamos con un baile.

En la comparsa se premiaba a la primaria, a la secundaria y al CECYTE. Porque iban los cuatro preescolares, las cuatro primarias que tienen el edificio, los dos módulos de Primaria, Secundaria, Telesecundaria y CECYTE. Por eso le pusimos comparsa educativa, porque la audiencia era todo el tema escolar. (Comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022)

La comparsa educativa es una representación de personajes alusivos al día de muertos, para eso, cada participante elabora un disfraz o traje hecho con materiales como el petate de palma, totomoxtle (derivado del maíz), ropa de manta, flor de cempasúchil y maquillaje en el rostro. La población estudiantil y padres de familia se reúnen en el punto de partida y luego se hace un recorrido por las calles principales de Mitla. Los participantes caminan y bailan al ritmo de música de la banda filarmónica.

Los niños y jóvenes, al participar en la comparsa ponen en práctica la costumbre y conocimientos ancestrales de la tradición de Todos Santos de los mitleños. La recuperación de los conocimientos es a través de la indagación del significado de los disfraces que portan. El entonces regidor de educación del periodo 2019-2021, quien organizó la comparsa educativa, relata cómo se realizó:

San Pablo Villa de Mitla somos el pueblo del Mictlán, la ciudad de los muertos. Entonces, a raíz de que estuvimos en la regiduría de educación, nos dimos a la tarea de rescatar nuestras costumbres y tradiciones. Porque nuestra finalidad era que los niños desde esa edad del preescolar no perdieran la raíz de nuestros antepasados, como nuestros padres, abuelos y bisabuelos. Porque Mitla, a nivel estatal, nacional y mundial, me atrevo a decirlo, es reconocida por sus tradiciones y costumbres. Entonces,

queremos que los niños adopten esas tradiciones a temprana edad y para que no perdamos la cultura de Mitla.

Entonces, para participar en las comparsas o calendas de muertos, no permitíamos disfraces extranjeros de Halloween. Esa definición ya la comenzaban a tener las personas, porque para hacer disfraces metían mucho papel china morado, naranja y verde; y ya te estaban metiendo disfraces ajenos, como los disfraces de Chucky y de Freddy. Y yo les decía a las escuelas, esos disfraces y esas máscaras no vienen de nuestra cultura, de nuestra raíz.

De los mitleños, nuestro disfraz era de la Llorona, la carreta, el diablo, la cueva del diablo, la muerte y la Matlazihua. Y actualmente, sugerimos que los disfraces se hicieran del tema de la basura, de material que se pueda reciclar. Eso lo promovimos en las escuelas, porque hoy en día seguimos la agenda 2030, para lo cual, era muy importante que todo lo que tuvieras podías reciclarlo, como es la mazorca y los olotes. El hacer trajes de búhos, unos trajes de la Llorona, trajes referidos a lo que es Mitla, a lo que es nuestra tradición y nuestra cultura zapoteca.

Figura 5

Niños y niñas que participaron en la comparsa educativa en 2019, en Mitla



Nota. Fotos de L. Juárez, 23 de enero, 2022.

La agenda 2030 es como un programa, es rescatar las cosas del planeta. Volver, ahora sí a darle vida al planeta, haciendo el reciclaje. En el ayuntamiento municipal tenemos una dirección de ecología, y yo como regidor también me metí en el tema de la basura, y pues, vamos a inculcar desde temprana edad a que el niño pueda separar la basura. Nuestra finalidad es que, a temprana edad, los niños puedan definir y rescatar el planeta.

Donamos separadores de basura a las escuelas, orgánico e inorgánico, para que ahí los niños a temprana edad puedan definir las dos clases de basura, y poder también sacar algunas ideas de la basura para hacer el reciclaje. Por ejemplo, para hacer las vestimentas de la comparsa educativa, volver a ocupar la basura orgánica como es la mazorca y el olote; y lo inorgánico, como son los plásticos; y poder hacer trajes de botes de agua.

De la comparsa educativa que realizamos el 4 de noviembre de 2019, los disfraces más representativos que portaron los niños y que nos definen en Mitla, fueron la Matlazihua, la Llorona, la muerte y el zapoteco o togolito.

El togolito es una definición de nosotros los mitleños. Es un niño que lleva puesta la vestimenta anterior de nuestros zapotecas mitleños: va vestido con su pantalón de manta, camisa de manta, su sombrero de palma, su paliacate rojo en el cuello y en la espalda lleva su canasto de carrizo, donde carga su guajolote vivo y su pan de muerto que también nos define como mitleños. El pan de muerto, el antiguo, era un pan sencillo pintado con masa; el original es el pan seco. También en el canasto mete su flor de cempasúchil y su flor de girasol, su fruta, cacahuete y chocolate, nuez, y carga su vela; toda la ofrenda. Se le llama el togolito, porque lleva la ofrenda.

El disfraz de Mictlantecuhtli viene referido a los zapotecas de Mitla. Hay unos niños que se ponen el calzón de manta de los inditos; unos lo hicieron en color negro con oro, como si fueran un faraón egipcio, pero en zapoteca. Se pintan todo de negro el cuerpo y con las grecas de Mitla. En sus brazos se pusieron como una pulsera, a la altura del antebrazo, arriba del codo. Y llevaban un bastón que arriba tenía una calavera. Ese era el Mictlantecuhtli, como de las fotos del Mictlán, donde sale una muerte azteca. Entonces viene de Mictlán, pero ya ellos le pusieron Mictlantecuhtli.

El traje del búho. Acá, cuando suena el búho muere el indio, así lo decimos. Bueno, aquí le dicen el tecolote. Cuando en la noche canta el tecolote, cu cu,cu cu,cu cu, así, es una visión, hay caramba un muerto, va a haber un muerto. En Mitla es una tradición o creencia, de que cuando canta el tecolote, el indio muere. Es verídico, lo hemos escuchado y desgraciadamente pues si pega cuando canta.

El disfraz del Búho, en sí, lo hicieron con totomoxtle. Con lo que sale de la mazorca. Para simular el búho, lo hicieron a base de puro totomoxtle, y la cara la pintaron todo de negro con tizne del carbón y se espolvorea con talco para simular los ojos. Estuvo bonito, porque los brazos del niño sirvieron como las alas, le pegaron totomoxtle en forma de alas. Al caminar el niño jugaba sus manitas. Y para que resaltara su pecho del búho, le pusieron engrudo.

La Matlazihua es referido al Mictlán. Es una niña vestida de color blanco y todo su cuerpo lleno de tizne de carbón. Entonces, es un traje, donde la niña se pinta de negro todo el cuerpo; y más que nada, una vestimenta de mitleña, donde antes decían era la Matlazihua; la muerte de Mitla. Para disfrazarse siempre es una niña.

De ahí tenemos el disfraz de la Cueva del Diablo. Es un catrín vestido con su pantalón de seda, su saco de seda, su corbata, su sombrero de catrín y lleva una cueva, que es la cueva del diablo de acá de Mitla.

La cueva del diablo es algo significativo que tenemos en Mitla. Según la historia de esa cueva, que está ubicada pasando la utopista, cuando hicieron la carretera, no ganaron tumbar la cueva, sigue intacta hasta el día de hoy. A esa cueva van peregrinos a pedir dinero y a entregar almas. Para pedir se llevan ofrendas, lo que es el cacao, maíz, olotes y mezcal. Esa es una definición de que vas a pedir dinero. Son ofrendas lo que uno hace ahí en la cueva del diablo. Nosotros siempre tenemos un respeto a esa cueva, pero cuando vemos esas ofrendas, quiere decir que alguien fue a pedir dinero. Más que nada el cacao, tiene esa definición.

La Llorona es un murmullo. Ahora sí que no grita, ¡Ay, mis hijos! Es un viento, un murmullo, como una especie de dolor, que te quejas, ay, ay. Así pues, pasa la Llorona. Aquí donde está la casa, seguido escuchamos a la Llorona. Su disfraz es como un vestido de novia. Su cara, pues, es blanco pálido. Y aquí siempre se tiene la

definición de que carga un muñeco o una muñeca con un cuchillo. Y entonces, en Todos Santos se va con el cuchillo y gritando, ¡Ay mis hijos! Y a la muñeca le quita su cabeza y sus pies. Por eso hay trajes, que al vestido de novia todo alrededor le ponen cabezas y piecitos de muñecos. Ya en el transcurso de la calenda de muertos va caminando y gritando, ¡Ay mis hijos! ¡Ay mis hijos! (comunicación personal, L. Juárez, 23 de enero, 2022).

Figura 6

Disfraces representativos de la comparsa educativa en 2019, en Mitla



Nota. En las fotos podemos ver a una niña disfrazada de la Llorona y a un niño que porta el disfraz del togolito. Fotos de L. Juárez, 23 de enero, 2022.

A partir del mes de marzo de 2020, con el cierre de las escuelas por la Pandemia de la COVID 19 que llegó a México, ya no hubo actividades a nivel comunidad en ese ciclo escolar. Cada escuela se organizó de manera interna para continuar el trabajo docente con los alumnos.

Resumen

El presente capítulo se centró en los niños y niñas de Mitla, que crecen y se educan en la familia hasta los 3 años. Para ellos, la escolarización inicia en el nivel educativo de preescolar. Fue de interés comprender parte de lo que es Mitla, pueblo donde ellos nacen, crecen y pasan su infancia. En nuestra perspectiva, las personas adultas de Mitla son las que producen las ideas de ser niño y niña.

Mitla es un municipio, pueblo mágico y es el pueblo de la gente mitleña de descendencia zapoteca. Se encuentra cerca de la ciudad de Oaxaca y tiene una organización política, prácticas y costumbres propias. Tiene lugares que encierran la historia de los zapotecas, como la zona arqueológica y el museo Frissell. Cada año se realizan actividades colectivas y son públicas, como las fiestas patronales, la organización de la villa mágica, la comparsa educativa, la feria del pan y Día de Todos Santos. En esas actividades, los niños y niñas están presentes y acompañan a los adultos, o participan con su familia. Están aprendiendo lo mismo que los adultos, al participar y observar las actividades representativas de los mitleños y mitleñas.

Para el nacimiento y cuidado de los niños y niñas hay conocimientos que las mujeres poseen y son compartidos colectivamente. Entre ellos, tenemos el acudir con las parteras que todavía hay para que ayuden con el nacimiento del bebé, confiar en las curanderas para sanar a un bebé o un niño y también pedirle un remedio para embarazarse. Aunque los nacimientos con parteras están a punto de desaparecer, porque ahora son los médicos quienes se ocupan de eso. Los médicos son personas en las que las mujeres confían más que en las parteras. Y no solo eso, la orientación y conocimiento del médico influye en la alimentación de los bebés y en tratamientos para mujeres que les cuesta embarazarse.

Los niños y niñas comparten aspectos generales, en cuanto al cuidado que reciben en la etapa de bebés, el proceso del desarrollo físico y el aprendizaje de lo social en la familia. Los bebés son cuidados por los padres y principalmente los alimentan con leche materna. Para el destete, les aplican productos de acuerdo a creencias y conocimientos que las mujeres mitleñas ponen en práctica por recomendación de familiares y porque eso se acostumbra hacer en Mitla.

Al momento que aprenden a hablar, para la mayoría de los niños y niñas sus primeras palabras son en español, porque los padres de familia ya no hablan zapoteco, solo lo entienden.

La religión es un aspecto contrastante entre las familias mitleñas. La religión influye en el tipo de actividades colectivas en que pueden participar los niños y las niñas, y eso es decisión de los adultos, que son los padres. Nos referimos a las fiestas patronales, Día de Todos Santos, comparsa educativa y la navidad.

En Mitla se presenta la realización de actividades de resistencia y de apropiación. La realización del baby shower es una fiesta contrastante entre las madres de familia. Es una fiesta o celebración apropiada que solo algunas madres de familia realizan. Por lo mismo, descartamos que sea una fiesta colectiva. Por ahora, su apropiación es muestra de que es aceptada, y que se reproduce dentro de la comunidad. La calenda o comparsa educativa, aunque su realización se vincula con la escuela, se usa para promover que los niños aprendan los conocimientos de los mitleños acerca de Todos Santos, lo propio de Mitla. La resistencia a la cultura propia se hace con no permitir que ingresen elementos ajenos a la comunidad, con no permitir la reproducción del Halloween.

CAPÍTULO 5. HISTORIA DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS CON INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR

En este capítulo se presentan las historias de vida de los niños y niñas que ingresaron tarde al CEPI Gabriela Mistral en el ciclo escolar 2019-2020. Se reunió información de los acontecimientos específicos de la vida de cinco niños y niñas, siendo el contenido principal la descripción de nacer, crecer y ser educado durante la infancia en una familia de la comunidad zapoteca de Mitla. Historias de vida desde el nacimiento hasta el ingreso a preescolar. Las historias muestran hechos, situaciones, anécdotas y acontecimientos vividos por los niños y niñas. Del ingreso a preescolar se presentan los acontecimientos que les tocó vivir siendo alumnos, las dificultades en el aprendizaje escolar y la enseñanza que recibieron de las profesoras.

Elaborar el texto de la historia de vida resultó de reunir la información que se obtuvo con entrevistas y la revisión de cuadernos del alumno. Se hizo lo que sugiere la metodología para hacer historias de vida, de “la masa de datos formada por las horas de grabación del relato y los documentos de vida de la persona deben ser ordenados, procesados, interpretados y escritos” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 201). Básicamente se hizo la transcripción de la grabación de las entrevistas hechas con los participantes, sin ningún tipo de interpretación, y el trabajo de ordenar los datos que conforman la escritura de la historia de vida. Es decir, el trabajo de organizar la vida como una historia (Bourdieu, 2011). En ese sentido, no se presenta el relato lineal, lo cual, Bourdieu (2011) nos dice que es una ilusión y sería artificial, sobre todo, porque una historia de vida reúne varias voces (niño, niña, familiares y profesora). En cada relato, el trabajo fue identificar los acontecimientos biográficos para intercalar las voces en la historia de vida del niño o la niña. A través del relato, el niño habla de sí mismo, la profesora y los familiares hablan y nominan desde el nombre propio del niño o niña, así como de las propias relaciones que tuvieron con ellos en ámbitos como la familia y la escuela (Bourdieu, 2011).

En la historia de vida no aparecen las preguntas que se hicieron durante las entrevistas, ni el diálogo con el entrevistador. Se hizo edición, en el sentido de darle un orden a la historia; poner los subtítulos que surgieron de las palabras de los entrevistados y sin cambiar términos;

el trabajo de poner los puntos y las comas, tratando de que no se perdiera el sentido y el significado y que permaneciera tal como lo dijeron los entrevistados. Se suprimieron palabras repetidas, en algunos casos se reestructuró el orden de las palabras de la oración (el sujeto, el verbo y el predicado) para que la lectura fuera más fluida; y en otros fue necesario cambiar el tiempo presente a pasado, para que hubiera concordancia con lo que se iba narrando. Algunas palabras que estaban en aumentativo o diminutivo se cambiaron, por ejemplo, la palabra “niñitos” por niños, “contentísimo” por contento, “huarachitos” por huaraches, “ombliquito” por ombligo, “ropita” por ropa, “pañalito” por pañal, “hombrecito” por hombre, “cuadernito” por cuaderno, “bolita” de pan por bola de pan, “pelotita” por pelota, “jueguitos” por juegos, “ojitos” vendados por ojos vendados, “cabecita” por cabeza, “flojito” por flojo, “ahorita” por ahora, “maicitos” por maíces y “culebrita” por culebra. Con la aclaración del cambio de algunas palabras, las historias de vida contienen cada palabra tal y como fueron dichas por los niños y las niñas, por los padres de familia y las profesoras.

En cuanto al nombre de los alumnos de las historias de vida, cada nombre es real, de algunas madres de familia igual. Hubo casos que pidieron el anonimato y se recurrió al uso de seudónimos. Se usaron seudónimos en los nombres de compañeros de los alumnos centrales de la historia, y de igual modo de las profesoras.

Al ser historias de vida polifónicas, en el escrito aparece la voz de los entrevistados: el niño, la niña, los padres, hermana, o la profesora. Al finalizar una oración, un párrafo o varios, dependiendo de la extensión de la narración del participante, se pone punto final y enseguida entre paréntesis el nombre del participante entrevistado. Con eso indicamos que son las palabras de los entrevistados y no las del investigador (Moriña Díez, 2016). La voz de los alumnos son la de (Rubén), (Fátima), (Milagros) y (Miguel). Para los familiares se utiliza (madre), (padre) y (hermana). En el caso de las profesoras: (profesora) y (directora).

Las historias de vida contienen material visual obtenido durante el trabajo de campo: fotos tomadas a trabajos realizados por los alumnos, en libretas, cuadernos y copias fotostáticas. También fotos que proporcionaron los familiares y que autorizaron aparezcan en este trabajo.

Por último, las historias de vida fueron leídas por los participantes y tuvieron la oportunidad de decidir si estaban de acuerdo o no con el contenido completo que se construyó

para esta investigación. Se usan notas al pie de página para hacer aclaraciones de conceptos o agregar información, con base en consulta de diferentes fuentes y de la información que se obtuvo con los entrevistados.

5.1. Historia de vida de Fátima

Fátima nació de un embarazo riesgoso

Mis hijas son cuatro. Las primeras son gemelas, Ashly Renata y Allison Regina, nacieron el 22 de diciembre de 2011 y tienen 9 años. La segunda es Fátima, tiene 5 años y ahora el 13 de mayo cumple 6 años. La otra chiquita tiene 2 años, se llama Cecilia Belén y nació el 20 de noviembre de 2018.

Figura 7

Fátima, Ashly Renata y Allison Regina



Nota. Fátima es la niña pequeña. Esta acompañada de sus hermanas gemelas. La foto es de A. B. Hernández Hernández.

El embarazo de Fátima fue complicado porque yo tenía el dispositivo. Cuando las gemelas nacieron en el hospital y para que me dieran de alta no me dejaron salir así nada más, tenía uno que usar un método anticonceptivo, y los doctores me dijeron que si el DIU³⁸, el implante o las inyecciones. Entonces fue que me decidí por el dispositivo y me lo pusieron. Y de Fátima me di cuenta que estaba embarazada hasta que ya tenía 4 meses.

De ahí fui con un ginecólogo en Tlacolula y me dijo que por el dispositivo Fátima no estaba creciendo muy bien. Iba casi cada semana a revisión médica. Y lo normal, el médico me inyectaba para que se desarrollaran rápido sus pulmones de la bebé, y a mí me dio vitaminas para fortalecer mi cuerpo, porque si uno no toma nada, luego dicen que puede ser que los bebés se desarrollan con anemia. Y como Fátima estaba muy pequeña, pues ya me dijeron que esas vitaminas me iban a ayudar mucho para que se fortalecieran sus huesos y que no tuviera anemia.

Después fui a otras revisiones y el médico me dijo que el embarazo era riesgoso y para no andar corriendo a la hora, me mandó al Centro de Salud de Tlacolula. Y ya de ahí, los doctores me dieron el pase para el COPLAMAR, para que yo continuara con ir a revisión médica.

Fátima nació a los 6 meses y medio de embarazo, porque el mismo dispositivo hizo que se rompiera la placenta y me dio hemorragia. Primero me atendieron en el COMPLAMAR. Pero ahí me decían que era un embarazo riesgoso y que era mejor que me atendieran en el Hospital Civil en Oaxaca. Y así fue, porque de ahí me trasladaron y me atendieron en Oaxaca. Para que Fátima pudiera nacer fue necesario que me realizaran cesárea, pero gracias a Dios nació bien. Ella al nacer pesó 800 gramos. A mí me pasaron sola a un cuarto y como no vi a mi hija, le preguntaba a mi esposo ¿y dónde está la nena? Y me decía: yo la he visto nada más que está mal, no respiró por sí sola y entonces tuvieron que ponerle oxígeno.

Después de recibir esa noticia, los doctores me permitieron hacer la primera visita donde tenían a mi nena. Ella estaba dentro de la incubadora toda llena de cables, tenía sondas y estaba intubada. Yo la veía bien pequeña. Se le había subido la bilirrubina, le cambiaron de sangre y le pusieron muchas cosas. Fue algo muy feo.

³⁸ DIU: Dispositivo Intrauterino (RAE, 2021, 11 de septiembre).

El día que ya me dieron de alta del hospital pensé que me iban a dar a Fátima y me iba a descansar a la casa, pero no fue así, no sabíamos lo que nos esperaba. Ese día, un doctor me llevó a verla y me dice aquí va a estar ella y cada 3 horas va usted a pasar a darle de comer. A Fátima le tocó estar en el área de UCIN³⁹. Eso era lo que no esperaba, que mi hija tenía que quedarse ahí y yo irme. Durante 2 meses, todos los días tuve que ir al hospital para darle de comer. Me tocaba entrar a las 3 de la tarde y de ahí cada 3 horas. Diario, al terminar de darle de comer, me iba a Mitla.

Las mamás, ahí en el UCIN nada más en el día vemos a los bebés. Cuando llegaba la noche, por ejemplo, si uno vivía ahí en la ciudad se podía ir a descansar a su casa, pero yo viajaba hasta Mitla porque iba a ver a mis nenas. Para ir a Oaxaca a ver a Fátima, cada día yo salía de Mitla como a las 6:30 a.m. Para darle de comer sacaba leche de mi pecho y la ponía en un frasco hasta llenarlo. De ahí, para alimentarla con la leche se la pasaban a través de la sonda que tenía conectada.

Estuvo 2 meses en la incubadora. Estando en el hospital recuperó peso, día con día subía 10 gramos. Me la entregaron pesando 1 kilo 250 gramos. Aunque todavía estaba muy pequeña, pero ya respiraba por sí sola (Madre).

Fue creciendo como un bebé normal

Después de los 2 meses me dieron de alta con ella. Dije que bonito ya voy a descansar y no fue así, porque los doctores me dijeron que al otro día ya le tocaba cita y revisiones médicas que necesitaba seguir teniendo. Con el apoyo de mi esposo la llevábamos a sus citas médicas al hospital. Por ejemplo, a las 6:00 a.m. cita con el oftalmólogo, a las 9 con una pediatra y a las 12 con el cardiólogo. Así estuve otra vez con ella, iba para Oaxaca a sus citas y de regreso para Mitla. La estuvimos llevando a sus citas como 1 año, hasta que la dieron de alta.

³⁹ El UCIN es la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (recién nacido). En esa área o departamento se cuenta con equipo especializado para atender a los bebés que nacen prematuramente, con complicaciones, no alcanzan el peso adecuado de 2 kilogramos, por fiebre, gastroenteritis, o padecimientos que requieran de que se internen. En el UCIN los bebés son observados y reciben cuidados intensivos durante las 24 horas del día y por lo general permanecen en cunas. En caso de que lo requieran están ahí por aproximadamente 2 meses, dependiendo de lo que tengan y de cómo van desarrollándose y mejorando. Solo entonces son dados de alta y se le entregan a la madre (Hospitalaria, 2020).

En las citas, los médicos me decían vas a tener mucha paciencia porque no va a caminar y no va a hablar. Eso me daba miedo, porque decía yo, ¿cómo la voy a tener así? Yo pensé muchas cosas difíciles por las que íbamos a pasar en la familia, yo, mi esposo y mis otras hijas. A los doctores yo les decía que me daba miedo y que mejor se la quedaran otro tiempo. Y me decían, no como cree sí ya respira por sí sola. Me daba miedo porque los doctores me dieron mil recomendaciones: que no le toque el sol, que no le toque el aire, tienes que purificar el cuarto donde ella va a estar, no debe tener visitas y que no la besen. Pero acá en Mitla es diferente y era difícil cumplir con eso que me dijeron, porque cuando una mujer tiene un bebé, luego llegan visitas de los familiares y pasa todo lo que me recomendaron evitar. Pero gracias a Dios no le paso nada y Fátima fue creciendo como un bebé normal.

En el hospital, los doctores me recetaron una leche que tomó, nos costó como \$1,800 pesos, estaba demasiado cara. Pero de ahí fui y le dije al doctor que no se la podíamos seguir comprando y se la cambiamos. El doctor me dijo que probara con la leche NAN, esa ya estaba más barata, y afortunadamente si la aceptó su cuerpo de Fátima, porque a veces a los bebés les da reflujo con la leche de formula.

A mí los doctores me dijeron que no iba a comer hasta cierta edad, pero a los 6 meses ya empezó a comer. Su alimentación fue como la de un bebé normal. Yo siempre llevaba presente que los bebés ya pueden comer a los 6 meses, y pues, ella igual. Pensaba, o será que es más tiempo, pero no, luego a los 6 meses le di de comer y si pudo hacerlo. Por ejemplo, empezó a comer las papillas de chayote y zanahoria: así la estuve alimentando como una semana. De ahí le empecé a dar pera y manzana. Porque me dijeron que si le daba primero lo dulce ya no iba a querer las verduras. Y pues, así como le hice, ya comía combinado: verduras y frutas. Después, a los 8 meses ya comía el caldo de frijol, el caldo de pollo con tortilla y pan con atole. También le empecé a dar otro tipo de frutas. Así poco a poco le fui dando de comer, hasta que podía comer de todo.

A los 7 meses ya se sentaba a jugar. Estaba acostada en la cama cuando todavía no se sentaba. Cuando lloraba la abrazaba para calmarla. En el rebozo la cargué poco porque casi no le gustaba, luego lloraba porque se le enrollaban las manos, y dije, mejor así nada más con los puros brazos. Fue a los 7 meses que ya se sentaba: primero la sentaba yo, pero le acomodaba

cobijas alrededor para que no se fuera de lado. Después de ahí, a los 8 meses ya se sentaba por sí sola. Y ya igual empezó a gatear.

De ahí, al año y 2 meses aprendió a caminar. Fue porque veía a sus hermanas que caminaban y ella igual hacía el intento de caminar. Por ejemplo, sus hermanas que andaban corriendo, ella las veía y trataba de agarrarse de la pared y caminar.

Aprendió a hablar puro español, porque nada más le hablábamos en español. Bueno, acá en Mitla hay personas que hablan el zapoteco, pero nosotros no. Yo lo entiendo, pero no puedo pronunciarlo, no puedo hablarlo. Igual mi esposo.

A Fátima le hablé desde que estaba embarazada. Yo le hablaba que mi nena aquí te estamos esperando tu papá y tu mamá, ya mero vas a nacer. Y así le hablábamos desde que estaba en la panza. Igual cuando nació y ya me la traje a la casa, aunque estaba chica, le cantábamos y le hablábamos. Le decíamos hola mi nena, cómo estás, y ya de repente sonreía. Y bueno pues lo típico, de cuando ya se nos iba a dormir, de a la ru ru [sic] nena, a la ru ru [sic] ya duérmete mi nena. De arrullo le cantábamos.

Ella empezó a sacar sus primeras palabras como a los 4 meses de edad. Así como que a platicar con uno mismo. Ella se movía y buscaba donde uno le hablaba. A los 6 meses empezó hacer sonidos como cuando los bebés tratan de hablar: hacen guuuuuuuu [sic]. (Madre)

La fiesta de su primer año de edad

Cuando cumplió su primer año se lo festejamos. Estábamos muy contentos porque ya iba creciendo bien. Al primer año, ella trataba de hablar y ya daba sus primeros pasos. Y sí fue algo grande lo que le hicimos de fiesta. Invitamos a unos vecinos y familiares. Se quebraron sus piñatas y hubo pastel. En esa fecha, ella estuvo contenta, aunque con las piñatas pues no quería participar, porque le daba miedo. (Madre).

A los 2 y 3 años comenzó a hacer algunas actividades

Su papá y yo hablamos que a partir de los 2 años, cuando ella ya se daba cuenta de las cosas, le íbamos a comenzar a decir algunas actividades que ya podía empezar a hacer. Le dijimos mira cuando te levantes tiende tu cama, acomoda tus zapatos, ve a lavarte la cara, los dientes y a desayunar. Y ya de ahí a barrer y a jugar un rato. Por sí sola como a los 3 años empezó a conocer el agua, quería lavar o mojarse. Por ejemplo, nos decía que ya iba a lavar sus

calcetines, o cualquier trapo que encontraba. Le gustaba mucho estar barriendo la casa. Doblaba su ropa y ponía sus calcetines en par. Acomodaba los zapatos o ponía en orden los libros.

Con ella no hubo reglas que digamos, porque fue obediente. Por ejemplo, le grité la primera vez que desobedeció y se espantó. Y ahora nada más le digo, ¿lo vas a hacer o no? Y me dice sí mamá, ya voy. Si entra en razón y ya hace lo que su papá y yo le decimos. Aunque si era muy traviesa, porque varias veces a sus hermanas les quiso pegar, morder, o jalarles de los pelos. Y nada más quedaba en el intento, porque le decíamos que no lo hiciera y si nos obedecía. Cuando le decíamos vas a jugar, pero recoge los juguetes, hubo veces que no quería hacerlo y ya se le regañaba hablándole fuerte: vamos levanta los juguetes. Y de esa manera, rápido los levantaba.

Algo que siempre les digo a Fátima y a mis otras hijas, como son niñas, es que si alguien viene a la casa y aunque sea de la misma familia, si les dice vengan acá les voy a dar esto, no vayan. O si les dicen, vamos allá adentro, digan que no, mejor allá afuera en el patio. Si alguien les dice, mira las vamos a bañar, no deben permitirlo y deben decirme.

Cuando Fátima sale a la calle a comprar con sus hermanas le digo que lo haga con mucho cuidado, y que si alguien les dice mira vengan les voy a dar esto, no vayan con esa persona. A lo que van a la tienda⁴⁰: si es a comprar y se regresan a la casa. Nada de que se quedan a jugar por ahí. Más lejos no van solas, tienen que ir conmigo o con su papá. A veces, por ejemplo, si estoy bañando a la nena, llegan y me dicen queremos comprar algo, y como la tienda está en la esquina muy cerca de la casa, las dejó ir. Al principio, si yo estaba ocupada, las mandaba a que fueran a comprar un aceite o el azúcar porque se terminó, para eso, se los apuntaba en un papel. A veces porque sabía lo que costaba el kilo de azúcar, les daba yo el dinero completo. Pero si por ejemplo les daba un billete de \$50, les decía, díganle a la señora que les apunte cuánto fue y ya me traen el cambio. Y ya como fueron creciendo, fueron haciendo su cuenta. (Madre)

⁴⁰ Por tienda nos referimos a una casa donde se venden al público diversos productos, que están acomodados en vitrinas, estantes y anaqueles (RAE, 2021, 13 de septiembre). En Mitla, las más comunes son las tiendas de abarrotes. Ahí se venden productos enlatados, productos envasados, bebidas, lácteos, carnes, frutas y verduras, ropa, juguetes y regalos, dulces, vinos y licores. Productos para bebé, de aseo personal y de uso doméstico, entre otros.

A los 3 años se bautizó de emergencia

Cuando tenía 3 años se puso mal: tenía mucho vómito, diarrea y dejó de comer. La llevamos al Hospital Civil y la tuvieron internada 2 días. Fuimos al mismo hospital donde estuvo en la incubadora, porque me dijeron que cualquier cosa que le llegara a pasar, la llevara directo allá. Ya que la revisaron los doctores me dijeron no sabían qué hacer con ella, porque ya le habían hecho estudios y no salía nada mal en los resultados. De ahí nos la trajimos del hospital a Mitla y estuvo en la casa. Pero como todavía se sentía mal, la tuvimos que llevar con otro doctor, y la revisó y lo típico que dicen, lo que tiene su hija es una infección en el estómago. Para tratarla, el doctor la estuvo inyectando: le puso tres inyecciones, una cada día, pero no mejoró. Al ver que no mejoraba estábamos muy preocupados, porque ya le habían hecho muchos estudios y no encontraban que era, ni el remedio para que se curara.

Como somos católicos y creyentes, mi suegra nos dijo que era mejor que la bautizáramos, porque eso le iba ayudar a sanar. Digamos que si un niño o una niña no se bautiza, puede llegar a fallecer. Nuestra fe católica dice mejor que se bautice y va a estar mejor.

De emergencia fuimos a buscar a quienes iban a ser sus padrinos: Darío Rosas y Teresa González. Sus padrinos ya son mayores de edad, ya son grandes. Como somos conocidos, por ejemplo, cuando su papá de Fátima iba a verme al Hospital Civil y ya lo encontraba porque vendía ropa típica en Oaxaca. Por ejemplo, mi esposo lo iba a ver, y él le decía échenle ganas que se va a recuperar su nena. Le preguntaban de ella, ¿cómo sigue su bebé? Y después, mi esposo dijo vamos a verlos a ellos para que sean los padrinos, y por eso es que fuimos a hablarles.

Junto con sus padrinos llevamos a Fátima a la iglesia y la bautizaron. Quizás fue mucha nuestra fe que en la tarde ya estaba mejor de salud. No se hizo digamos fiesta ni nada, sólo entre nosotros porque fue muy rápido. Y así se bautizó de emergencia y ya la trajimos a la casa. Cuando llegamos se durmió como 3 o 4 horas. De ahí despertó, pero ya no estaba llorando, ya no tenía el vómito, ni la diarrea. Al otro día empezó a comer normal y se puso estable otra vez. Porque si se había puesto muy mal.

Después se volvió a bautizar como a los 6 meses, pero ya con la fiesta y ya fue en grande. Estuvieron sus padrinos y convivimos con ellos. En la iglesia la ceremonia fue a las 10:00 a.m. Sus padrinos llevaron la banda de música. Salimos de la iglesia y nos fuimos

caminando con la banda hacia la casa. Luego empezaron a llegar los invitados con los regalos y como acá se buscan madrinas de recuerdos de centro de mesa, también empezaron a llegar. Como la misa fue en la mañana, a las personas se les dio almuerzo. De ahí estuvimos un rato conviviendo. Volvió a pasar la comida y los padrinos se retiraron.

En la noche siguió la fiesta con un baile, estuvo tocando un grupo. Los padrinos llegaron otra vez como a las 7 de la noche y trajeron juguetes y dulces, para que tiraran a la hora que se baila el jarabe tradicional de Mitla. El baile terminó a las 3 de la mañana. (Madre)

Se le iba mucho el aire y la llevaron con la curandera

En el lapso en que se bautizó de emergencia se le iba mucho el aire, parecía que se ahogaba. Un día la acosté en la cama porque estaba tomando pecho, alguien me habló y yo la dejé. Apenas había salido cuando escuché que gritó, me regresé rápido, volteo a verla y estaba morada, porque se le fue el aire y no ganaba a regresarlo. Rápidamente lo que hice fue levantarla y la saqué afuera en el patio. Ahí estaba mi suegra y asustada gritando le dije mire no sé lo que le pasa a Fátima. Mi suegra tampoco supo qué hacer y empezó a llorar, pero justo en ese momento llegó mi cuñada, quien había visto lo que pasaba, y le sopló agua en la cara, así como venía le echó agua y Fátima regresó otra vez.

Después de ese susto que nos dio, la volví a llevar al hospital y los doctores dijeron que era probablemente un soplo en el corazón y que le hiciéramos estudios. Pero el doctor Óscar Pacheco la reviso y me dijo no, cómo va a ser un soplo en su corazón, no estuviera así. No es nada de eso; es como una maña que ella quiere empezar a hacer y usted no la deje.

Tal como nos dijo el doctor, llegó la primera vez que intentó hacer berrinche y se quedó bien morada. Por ejemplo, cuando hacía berrinche gritaba y de ahí no regresaba y nosotros la sacudíamos y no regresaba. Para que ya no llorara le dábamos todo lo que quería. Si ella quería jugar algo que no se puede hacer no la dejábamos, ya si no era algo tan peligroso se lo dábamos para que no llorara. Si quería que la cargara yo la abrazaba para que no se le fuera el aire, porque por cualquier berrinche ya quería hacer así. En ese entonces, ya tenía 3 años.

Pero el que se le fuera el aire no paró ahí, igual en una noche no sé cómo ni a qué hora sucedió, pero lloró en el sueño y le pasó otra vez. Salí corriendo del cuarto y fui a despertar a mi cuñada para que me ayudara. Ella vino a verla y le sopló otra vez el agua y Fátima volvió a

regresar. De ahí, mi esposo y yo platicamos de que no podíamos seguir viendo lo mismo una y otra vez, podía pasarle algo grave. Entonces fue que decidimos llevarla con una señora de acá de Mitla, que cura con remedios caseros. La señora Agustina es curandera: cura de espanto, a los bebés los cura cuando les falta el aire, hace limpias y da tomas si se tiene algún dolor. Y sabíamos que mucha gente que había ido con ella, se había recuperado con esas curaciones.

A Fátima la llevamos y le expliqué a la señora cómo le pasaba. Ella me dijo la voy a curar, pero te cobro tanto. Yo le dije, está bien: quería que mi hija estuviera bien y dejara de pasarle eso de que se le iba el aire. La señora sentó a Fátima en medio del cuarto, bueno aquí se le llama pieza. La sentó en un petate, agarró una escoba y empezó a barrer, a barrer el suelo. Al ver lo que estaba haciendo, le dije, pero eso es polvo, no haga eso porque le va a dar infección a mi hija. Me dijo, no le va a pasar nada, porque yo la voy a curar. Y siguió barriendo y digamos que Fátima se tragó y respiró todo ese polvo que se levantó. De ahí le dijo a mi papá, quien me acompañaba, haber ayúdame a cargarla y acomodarla en el petate. Ya que la echaron en el petate, la señora empezó a hablar en zapoteco, como a regañarla. Pienso que tal vez fue la fe y la creencia, porque yo sí creía que la señora la iba a curar. Desde que le hicieron ese remedio casero, ya nunca le volvió a pasar lo mismo, eso de que se le iba el aire. (Madre)

A Fátima lo que más le gusta es bailar

Fátima lo que más ha aprendido es a bailar. Mi esposo tiene un grupo de danza⁴¹ y con él aprendió los pasos de varios bailables: flor de piña y el jarabe tradicional de Mitla. Bailar es lo que más le ha gustado. Ella desde los 3 años en adelante ya intentaba hacer los pasos y los movimientos. Y de ahí, a los 4 años ya podía bailar.

En los pueblos donde mi esposo va con su grupo de danza, Fátima ha participado bailando. En San Lorenzo Albarradas participó en el bailable llamado Ejutla. Igual acá en fiestas

⁴¹ Se refiere al grupo Folklórico DIDXSAJ. Es un “grupo que se formó [sic] hace 25 años, hemos participado en diferentes actividades dentro de la comunidad y también [sic] hemos representado a nuestra comunidad en diversos lugares de la república [sic] mexicana, en los 2 últimos [sic] años, nos hemos enfocado al rescate de nuestras costumbres y tradiciones, es por ello que hemos adquirido trajes de nuestra comunidad, podemos destacar que participamos en las diversas calendas que se han realizado, donde rescatamos las canastas con imágenes religiosas, canastas de figuras florales, los faroles y la marmota. Cabe destacar que actualmente estamos trabajando con niños, jóvenes [sic] y adultos. Estamos viviendo en una época donde la tecnología [sic] nos ha revasado [sic], Es por ello que creemos que inculcando en las nuevas generaciones nuestros usos y costumbres preservaremos nuestra identidad como pueblo zapoteca” (Grupo Folklórico DIDXSAJ, 2019).

del pueblo ha participado en las calendas. Las tradicionales son la fiesta de enero que se hace al santo San Pablo y la fiesta de San Judas. El 28 de octubre se celebra a San Judas, a esa asiste el grupo de danza. Ahí bailó flor de piña, en conjunto con el grupo de las muchachas. Ella bailó porque cuatro niñas iban hasta atrás: dos se quedaban de cada lado y ahí estaba con ellas. Le tocó bailar flor de piña. Para ese bailable se tuvo que vestir con la ropa que se debe llevar. Se puso el huipil de muchos colores de listones y abajo llevaba un refajo, es otra falda que cuelga de un encaje. En el cuello llevó collares y en las manos pulseras de colores. Con su cabello se le hicieron dos trenzas. Se puso sus huaraches y llevó su piña, una de esas chiquitas que no pesan tanto para que la pudiera cargar.

En la fiesta de enero del patrón San Pablo, también mi esposo lleva su grupo de danza y pues igual ella va. Se ha vestido de enredo de Mitla, con sus trenzas y su canasto tirando dulces. Mi esposo, por su grupo trata de que mis hijas aprendan a bailar. A una de mis otras hijas no le gusta bailar, y en cambio a Fátima le encanta, por eso acompaña a su papá a donde lo invitan.

Figura 8

Casa de Fátima, lugar donde se ubica el grupo Folklórico DIDXSAJ



Nota. Podemos apreciar la estructura de una marmota hecha con madera, en forma de esfera, la cual se usa en las calendas. Foto de E. García.

Su papá también a veces le cuenta cómo se vestían las mujeres. Que antes era con los enredos de Mitla. Porque hay tres tipos de enredo. El enredo de gala consiste en blusa de popelina blanca de cuello de tejido y el enredo es un cuadrado chico color negro con rojo; es el que las mujeres llevaban a las fiestas, por ejemplo, a una boda mitleña. El tradicional es el enredo rojo, que es hecho en telar de cintura; la blusa es blanca con tejido a mano el cuello, con listón y collar de papelillo hechos con piedras de color rojo. El de luto es la blusa en color negro y el enredo color café. Ese de luto, supuestamente nuestros antepasados lo usaban, cuando por ejemplo el esposo de la mujer fallecía. A partir de ese momento se ponía ese traje, porque era el del luto de por vida que le guardaba a su esposo fallecido. Antes eran otros tiempos. Por ejemplo, a partir del momento en que ya falleció el esposo, pues ya lo usaba la mujer. De los tres enredos ya casi no se usan, solo el rojo cuando es una calenda. Como Fátima es pequeña, si pone atención, pero así que se lo aprenda pues todavía no. Pero mi esposo si le enseña nuestras tradiciones, o le plática de cómo anteriormente eran las fiestas aquí en Mitla. (Madre)

Ella no fue a preescolar, pero en casa empezó a hacer lo típico

Ella no fue desde primero de preescolar, pero como veía a sus hermanas que hacían la tarea, igual agarraba su cuaderno, coloreaba o rayaba. De los 3 a los 4 años empezaba a rayar en las libretas. De ahí empezó a dibujar. Y siempre cuando mis otras hijas estaban escribiendo y haciendo tareas, ella estaba ahí, e igual decía quiero hacer tarea. Aprendió a hacer lo típico de las bolas y palos, pintar manzanas, pintar las peras o identificar los colores. Por lo mismo que veía a sus hermanas hacer la tarea. Es verdad que para ella no existió el kínder, pero aquí en la casa si se ponía a escribir, hacía las vocales o los números.

Fátima si se motivaba que iba a ir a la escuela. Le decíamos te vamos a comprar tu mochila, cuadernos, lapicera y colores. Y decía sí mamá, voy a ir a la escuela. (Madre)

Muy tranquila entró a la escuela

Voy al Kínder Gabriela Mistral: hay salón, juegos, tiene baños. Iba una vez al baño. (Fátima)

Desde el primer día de escuela entró y estuvo muy tranquila, porque no lloró. Nosotros como papás pensamos que iba a llorar y fuimos a llevarla. Fátima entró muy tranquila y contenta. Solo a la hora que nos veníamos de la escuela si quería llorar tantito. Pero luego su

papá le explicó que no llorara, que en un rato más íbamos a volver a verla, cuando iba a ser la hora del recreo. Y así ella se volvió a quedar y no lloró. (Madre)

Fátima cuando llegó era muy chica, me refiero a su tamaño. Eso sí, llegó sin ningún tipo de miedo, era una niña muy segura, alegre y platicaba conmigo. En el salón durante la clase se paraba frecuente, iba de aquí para allá, de un lado a otro. Casi siempre venía a la escuela con su cabello recogido, sujetado con una dona. Desde un principio su mamá me dijo que aquí estaba su primo Rubén, porque entraron juntos a la escuela. Y me sugirió que los sentara juntos, porque ya se conocían y eso le iba ayudar a quedarse en la escuela. Y así fue, le ayudó bastante el que su primo estuviera en el mismo grupo. La senté junto con él y platicaban. Eso sí, la de la iniciativa de hablar era ella. Y puede ser que, aunque no estuviera en su casa se sentía acompañada de alguien conocido, porque su primo era parte de su familia. (Profesora)

Al principio le dio confianza sentarse con su primo y ella estuvo quieta. Aunque los primeros días no lloró, pero para asegurarnos decíamos que se siente con él, así no va a llorar y va a querer estar en la escuela. La compañía de Rubén le ayudó para que no se sintiera sola, pero después como él es travieso ya comenzaban a pelear y a jugar mucho. Entonces, le dije ya no quiero que te sientes con él, pues porque la distraía. (Madre)

Nos molestamos que se juntaron los niños de primero con los de segundo

Al principio sí nos molestamos cuando nos enteramos que se juntaron los niños de primero con los de segundo. No era porque estuvieran juntos en el mismo salón, sino porque nosotros pensábamos que unos son más grandes y si le iban a pegar a los niños pequeños, que tal si eso iba ocasionar una queja de los papás. Pero nos fuimos adaptando, porque con los niños que le tocó estar a Fátima eran tranquilos, no eran ni traviesos. Aunque una vez sí hubo un conflicto de que un niño grande de segundo le pegó a uno de primero. Y por eso que pasó con esos niños, nosotros platicábamos qué tal que después le fuera a pegar más fuerte y de ahí se van a enojar los papás. Lo bueno es que no pasó nada. Ya después no hubo queja de los niños y ningún problema porque estuvieran juntos.

De lo que estuvimos inconformes es sobre lo que se les enseñaba a los niños, porque queríamos que a los niños de primero se les enseñara lo que iban a aprender y a los de segundo

que fuera algo diferente. Si le dijimos a la maestra, por ejemplo, que los de segundo ya no colorearan mucho, que mejor hicieran las letras o los números. (Madre)

Algo nuevo fue entender las normas de convivencia del salón

Fátima tuvo que entender las normas de convivencia del salón, porque eran algo nuevo. El primer día y semana de clases me ocupé de decirles las normas de convivencia a los alumnos, que me permitirían trabajar de manera ordenada y organizada todo el ciclo escolar. Les dije que las normas principales, que cada quien iba a tener una silla para sentarse y una mesa que era un espacio personal para hacer los trabajos en el cuaderno. Usar la palabra por favor para pedir algo a un compañero. De igual forma debían hacerlo conmigo, por ejemplo, para avisar que se quería ir al baño. Respetar los útiles escolares de los compañeros del grupo, no estando permitido agarrarlos sin permiso. En clase para hablar hay que pedir la palabra y esperar turno cuando otro compañero este hablando. Al pasar a revisión de los trabajos formarse en la fila de niños o en la fila de niñas y esperar turno. Cada quien es responsable de cuidar sus materiales. Si alguien encontraba algún material tirado que no era suyo, debía ponerlo en la caja de objetos perdidos. Durante el horario de clase tirar la basura en el cesto para basura y no estaba permitido salir del salón sin permiso. Al final de la clase, cuando ya se tocaba el timbre, recoger y guardar los materiales que se utilizaron.

Algo que a los niños les enseñé cuando son de nuevo ingreso en la escuela, es que avisen y pidan permiso para ir al baño. Y es importante que lo hagan, porque algunos cuando llegan a la escuela no hablan por pena y se callan, o se aguantan y no avisan. Hay ocasiones en que les llega a ganar en el salón y se orinan, como a Karina una alumna de primero. No fue el caso de Fátima, ella si avisaba para ir al baño, siempre pedía permiso y entendía que tenía que esperar turno si otro compañero había salido al baño y aún no regresaba al salón.

Que los alumnos sepan y tengan claro lo de ir al baño es muy importante, por eso, el primer día de clases una de las primeras actividades fue enseñarles las instalaciones de la escuela. Todos dimos un recorrido pasando por la plaza cívica, la cancha de básquetbol y los pasillos. Fuimos a ver el comedor y principalmente pasamos a los baños.

Les expliqué que en la escuela hay unos baños para niños y otros para niñas. Les enseñé que hay un rollo de papel higiénico y que se debe ocupar solo lo que se necesita y que una vez

que lo ocupen se pone en el cesto que está al lado de la taza; y les dije que al terminar se deben lavar las manos con agua y jabón en el lavabo. Les recomendé cuidar el uso del agua y cerrar bien la llave, porque algunos luego la dejan abierta; les dije que no cae ni una sola gota si se le cierra bien a la llave. También fue necesario decirles que las manos mojadas no se secan en la ropa del uniforme, para eso se usa una toalla que está colgada junto al lavabo. Hay una toalla para los niños y una para las niñas. Agarran la toalla con sus manos y las frotan hasta que queden secas.

También les expliqué que las maestras no tenemos permitido acompañarlos al baño, ni desabotonar la ropa a los alumnos. Eso se lo podían pedir por favor a las vocales del comité. Les dije que afuera de los baños siempre iba a estar una de las mamás que son parte del comité y si se les ofrecía algo se lo pidieran a ellas. Y así debía de ser, porque entre las funciones de las vocales era estar pendiente de cuando los niños iban al baño, ayudarles a abotonar la ropa, cortarles papel, echar agua en la taza y vigilar que ninguno se quedara mucho tiempo afuera o jugando el agua. Fátima entendió todo eso, si avisaba cuando tenía ganas de ir al baño y regresaba luego, por eso no me tuve que preocupar. Solo a veces regresaba corriendo con algún compañero que se encontró; regresaba caminando muy despacio, o se le olvidaba secarse las manos con la toalla y venía caminando y secándose en la ropa del uniforme. Solo le fui corrigiendo o recordando lo que observaba que se le olvidaba, para que la próxima vez lo fuera haciendo ella misma.

También desde el día uno, cada mañana trabajé con mis alumnos el repetir unos mantras o frases. Eran para trabajar la mente y las emociones y tuvieran una actitud positiva ante cualquier trabajo que iban a realizar en clase y en su vida, afuera de la escuela. Esas frases fueron nuevas para los alumnos que apenas habían entrado a la escuela, todos los de primero y segundo, entre ellos Fátima. Los alumnos que pasaron a segundo ya sabían las frases, incluso de memoria. Porque en primero fueron mis alumnos y desde ahí venimos trabajando con esas palabras.

Fátima que apenas había entrado, solo tenía que repetir esas palabras y poco a poco ir entendiendo lo que significaban, conforme las iba explicando cada día que las repetíamos. Todos los días fue necesario repetir en voz alta, soy feliz, soy disciplinado, me enfoco en una actividad hasta que la termine, yo puedo hacerlo, me esforzaré hasta lograr lo que deseo,

aprenderé a decir no, soy capaz de lograr todo lo que me proponga, haga lo que haga lo hago bien, escuchar atentamente a alguien y al equivocarme también estoy aprendiendo.

Ciertamente son frases que podríamos pensar que son difíciles para los niños de preescolar, en cuanto a la pronunciación y significado. Hay algo de razón, por ejemplo, en Fátima hubo dificultad en pronunciar algunas palabras que no eran de uso común para ella: como la palabra disciplinado, me esforzaré, lograr, proponga y equivocarme. Pero al hacer el mismo ejercicio y conforme fueron pasando los días, llegó a pronunciar bien las palabras. Y claro también de lo que se trataba es que su comportamiento y actitud lo hiciera siguiendo esas frases. Si no todas, alguna seguramente aprendió Fátima y le será útil en su vida. Bueno, como su maestra eso espero haber logrado.

Cuando Fátima entró a la escuela agarraba las cosas de sus compañeros. Si le llamaba la atención un cuaderno, una lapicera, una crayola o un color, lo agarraba sin permiso. Y eso era parte de las normas de clase, pero como a ella y a muchos alumnos, lleva tiempo entenderlo. No pasaba de que los niños se quejaran conmigo, diciéndome que ella había agarrado sus cosas. Intervenía y lo solucionaba.

Es importante que a esa edad de 4 años los niños vayan entendiendo que no deben agarrar los útiles de otro compañero. Los niños son pequeños y se sienten cuando alguien agarra lo que es de ellos. Algunos lloran y otros pueden pegar. Entonces, en repetidas veces le fui diciendo a Fátima que las cosas de los compañeros no hay que agarrarlas sin permiso, son de ellos. Que ella tenía su material para trabajar. (Profesora)

Una niña muy dedicada a hacer las actividades y tareas en el kínder

Fátima era una niña muy dedicada a hacer las actividades y las tareas que le ponía en clase. Desde un principio se desarrollaba muy bien en actividades de juego, canto y baile. Le gustaba moverse cuando le ponía una canción y repetía los cantos. Claro que a su manera lo hacía. Aunque le faltaba equilibrio, ella se movía, lo intentaba. Si le costaba pronunciar una palabra y se trababa, luego continuaba con el canto. Por ejemplo, recuerdo el canto del gallito, porque en ese ciclo escolar trabajamos con el proyecto de la gallina. El canto iba así: el alegre gallito va a cantar, echa la cabeza para atrás. Aletea y hace así (se mueven los brazos como

aleteando). Canta muy clarito: kikiriki. Quiero niños trabajadores aquí. Yo veía que le gustaba mucho el canto.

Ya en cuanto a las actividades en el cuaderno, con ella trabajé el desarrollo motriz. Ocupamos una libreta profesional de hojas blancas y ahí empezó a hacer las primeras rayas, líneas o trazos. (Profesora)

Figura 9

Trazos para el desarrollo motriz



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Fátima. Fotos de N. García, 7 de noviembre, 2021.

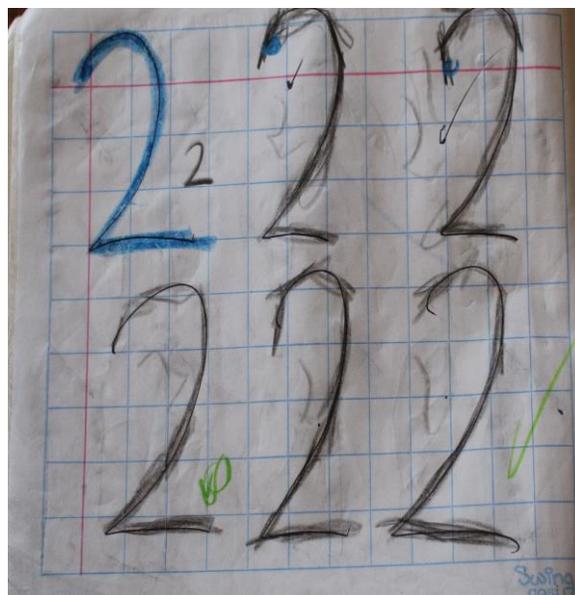
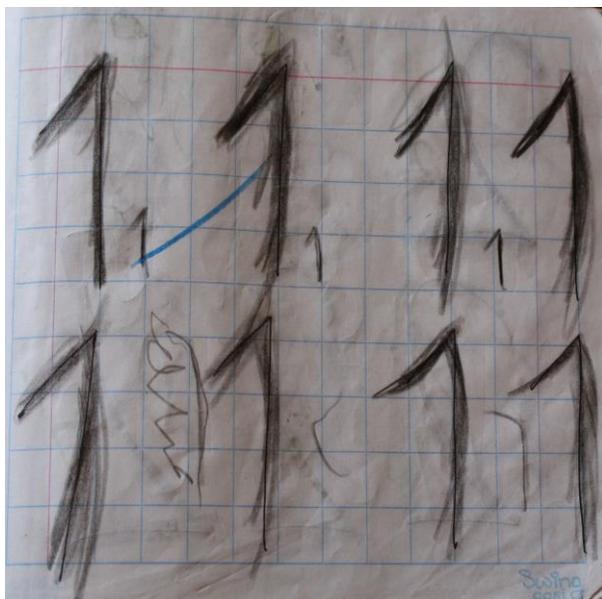
De los trabajos, al principio, ella si era un poco floja, decía que no lo quería hacer. Por ejemplo, cuando yo iba al kínder, a la maestra le preguntaba si trabajó y me decía que no terminaba sus trabajos. Pero yo veía que sus trabajos si los hacía. Incluso ya podía hacer eso de pegar bolas de papel, no tuvo mucha dificultad para hacerlo, aunque a veces ella se enojaba porque la maestra le decía que lo acabara y ya no lo quería hacer. Pero ya con su papá le hablábamos que lo tenía que hacer. Entendió y pues de ahí no hubo mucho problema, porque le

gustaba ir y hacer sus trabajos. No hubo ninguna queja, o que dijera es que yo no quiero hacer lo que me pone la maestra. Al contrario, le gustaba hacer los trabajos y le echaba ganas. (Madre)

En el campo de pensamiento matemático empezamos con el conteo de números de manera oral, del uno al cinco. Para contar lo hacíamos mediante la repetición de la secuencia numérica: uno, dos, tres, cuatro, cinco. También les iba mostrando tarjetas de papel cascarón donde podían ver la representación del número escrito con marcador de color rojo, negro, azul, verde, o anaranjado. Fátima solo repetía de manera oral. Repetir los números le implicó problemas mínimos de pronunciación. Lo hacía bien, solo le faltaba aprender a pronunciar la letra “r” del cuatro, o la “n” de cinco. De hecho, cuando entró sí fue adquiriendo la secuencia del conteo oral.

Figura 10

Remarcar números



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Fátima. Fotos de N. García, 7 de noviembre, 2021.

Lo que le costó desde que entró fue la asociación entre el número y su representación escrita. La escritura de números en la hoja del cuaderno, plasmarlo, este registrarlo. Trabajamos los números del uno al cinco como por 3 o 4 meses. Por ejemplo, a Fátima los números que

más le costó hacer fueron el dos, cuatro y cinco. Creo que fue por su forma, como tienen curvas. Por eso, en un cuaderno de cuadro le puse ejercicios de remarcar la forma de cada número.

En el cuaderno trabajaba normalmente como lo hacen los niños cuando inician con los primeros trazos, aplicando mucha fuerza a la crayola o el color. Cuando en su cuaderno de cuadro le ponía una plana de remarcar números, le explicaba que tenía que empezar de izquierda a derecha. Por ejemplo, el número uno, le decía, así remarcas este número con tu color. Para eso, con mi mano y su color hacía yo el movimiento encima del número, pero no le remarcaba. Ahora así le vas a hacer tú, encima del número con tu color. Después el otro número, el otro uno, el otro uno, el otro uno, el otro uno y terminas acá. Si Fátima, inicias de aquí y terminas acá. Esas eran las indicaciones que yo le daba.

Quería que Fátima entendiera que para escribir se debe empezar de izquierda a derecha. Que fuera adquiriendo esa noción y sobre todo la práctica. Que fuera aprendiendo. Ya que le explicaba me retiraba de su lugar y de repente volteaba a ver cómo estaba haciendo los números. Me daba cuenta que se le olvidaba lo que le dije para remarcar los números de izquierda a derecha y empezaba en cualquier orden. Lo cual no quiere decir que esté mal, o que no sea una forma de hacerlo. Pero yo quería que fuera entendiendo que se escribe de izquierda a derecha, porque para escribir era lo mismo ya sean números o con las letras. Iba a querer hacer lo mismo, de ahí la importancia de corregirla una y otra vez.

No todas las actividades fueron escribir números en el cuaderno y las planas, con los niños trabajé el conteo con materiales de la propia comunidad. Comenzamos con el conteo, ocupando materiales como el maíz. Les encargué que trajeran un montón de maíces al salón. Yo les decía vamos a contar, primero saquen los maíces y pónganlos en su mesa. Los alumnos traían maíces amarillos, maíces rojos, como morados o verdes, naranjas, de diferentes colores. Trajeron más el amarillo. Primero, yo les enseñé a contar, diciéndoles vamos a contar del uno al 10. Entonces, vamos a agarrar un maíz por cada número y de ahí le vamos a ir agregando. Empezamos por el uno y ponemos un maíz; el dos le agregamos otro maíz, el tres agregamos otro maíz, cuatro agregamos otro maíz, cinco agregamos otro maíz, seis agregamos otro maíz y así hasta llegar a 10.

Como segundo momento hicieron una actividad para que fueran comprendiendo la agrupación de maíz, de acuerdo a un número determinado. Para que vieran el número lo escribía

en el pizarrón, lo decía de manera oral y todavía lo enseñaba escrito en una tarjeta. Por ejemplo, les decía, en su mesa junten todos los maíces y saquen cuatro y pónganlos aparte. Les daba tiempo para que agarraran los maíces y los agruparan. Si Fátima se equivocaba, la corregía explicándole en que se equivocó, o qué le faltaba. Por lo regular era poner maíces de más. Le iba ayudando a quitar o agregar, para que fuera entendiendo tras la repetición que un cierto número de maíces correspondía al número que decíamos su nombre. Ya que corregía a los que se equivocaron les volvía a decir otro número, ahora pongan dos maíces, y después tres maíces. Así íbamos repasando el conteo de manera oral y la asociación y correspondencia con el número.

Figura 11

El conteo con maíz



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Fátima. Foto de N. García, 7 de noviembre, 2021.

Después, la actividad que hacían era pegar maíces en el cuaderno, de acuerdo a un número que les ponía por escrito. Ellos tenían que pegar la cantidad de maíz correcta, si es que habían aprendido a contar en la actividad anterior. Conforme lo iban haciendo, ponía atención y revisaba que lo hicieran de manera correcta. Quien iba terminando ponía el cuaderno a secar al

sol, para que el maíz quedara bien pegado. De esa actividad todavía les dejaba que repasarán en casa con su mamá o papá: contar los maíces y decir el número. Y esa fue una manera de ir trabajando el conteo con la relación de los números, pero con materiales como los maíces, que son digamos de aquí de la comunidad. (Profesora)

Al principio Fátima no podía escribir los números y tampoco se lo podía exigir, porque estaba en el proceso de aprender a hacerlo. Pero si hubiera cursado primero lo hubiera hecho, porque los niños que cursaron primero y ahora están en segundo, solos ya logran escribir bien los números.

Me refiero a cuando trabajábamos la actividad de pegar una cantidad de recortes. Les indicaba a los de segundo que cursaron primero, recorten nueve animales, péguenlos y escriban el número.

Figura 12

Pegar cantidad de recortes



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Fátima. Foto de N. García, 8 de noviembre, 2021.

En el momento en que se encontraba Fátima, a diferencia de sus otros compañeros de segundo, yo le escribía el número. Y lo que evaluaba era si correspondía la cantidad que yo le decía de manera oral con los recortes que pegaba en la hoja. Por ejemplo, la ponía a recortar y le

decía recorta dos animales y pégalos en tu cuaderno blanco. Sí le decía pega cuatro animales aquí, pues ya que los tenía pegados me ponía a contar con ella. Le decía a ver cuenta. La verdad desde el principio se equivocaba, decía uno, dos y de ahí ya no seguía contando por sí sola los recortes. Entonces, yo le ayudaba, sigue tres y cuatro. Vamos a volver a contar, uno, dos, tres, cuatro. Aquí tenemos cuatro animales en total. (Profesora)

Con ella, cuando empecé a trabajar la F, letra inicial de su nombre, igual le ponía ejercicios de remarcar letras. Remarcar en el cuaderno blanco, distribuidas en la hoja, unas seis aproximadamente. Lo que hacía era empezar de abajo, en medio o donde quería. Entonces, con Fátima, desde el inicio prácticamente tuve que empezar a trabajar la noción del uso del cuaderno: que se escribe de izquierda a derecha. Lo hizo hasta que poco a poco fue entendiendo que en la hoja del cuaderno se escribe de izquierda a derecha y se va avanzando hacia abajo. (Profesora)

La maestra hacía los dibujos. Me ponía a colorear. Me gusta colorear. A mi sola me gustaría dibujar arcoíris, pollos, flores.

Mi color favorito es el azul.

La maestra me enseñó a recortar.

Me ponía a correr.

Sé contar: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23. (Fátima)

Fátima tuvo dificultad con las letras y números

Las letras no las puedo hacer. (Fátima)

Algunos niños ya hacían bien las letras, las sílabas, y a Fátima se le dificultaba un poco, por eso, a veces se enojaba. Pero ya le decíamos no te enojas, échale ganas, hazlo bonito. Por ejemplo, en la “a”, en la orilla va el palo. Así le tratábamos de explicar sobre las letras. Ella sí tuvo dificultad, porque unos niños ya podían hacer del número uno al 10. Solos podían hacer las vocales y ella no.

Se ve la diferencia, porque Fátima no conocía los colores y los demás niños ya. La diferencia es de los números, de los colores o hasta las letras. Por ejemplo, igual no podía ordenar las cosas. Y si la maestra les ponía un trabajo de rellenar con papel crepé también se le

dificultaba, y a veces decía es que esos niños lo hicieron rápido. Y se desesperaba, porque quería hacerlo rápido como ellos, pero como iba hacerlo igual, si le afectó no ir un año. Estaba un poco atrasada. Le decíamos no te desesperes, tú échale ganas.

Figura 13

Trabajo de rellenar con papel



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Fátima. Foto de N. García, 8 de noviembre, 2021.

Con Fátima vi muy necesario que los niños entren desde el primer año, porque ahí empiezan a despertar sus habilidades. Ya cuando pasan a segundo, ya saben más. Porque si no van a primero se pierde todo ese año y ya cuando llegan en segundo es como volver a empezar otra vez. Por eso, en mi opinión si es importante que cursen primer grado. (Madre)

5.2. Historia de vida de Rubén

Yo Rubén Hernández Sánchez nada más tengo cuerpo, la cara y ojos, mano y patas. (Rubén)

Rubén nació el 14 de septiembre de 2017. Mi embarazo de él fue normal, porque casi no tuve ninguna molestia, no sufrí ningún mareo, ni nada, casi no me dieron esas cosas a mí. Fue creciendo poco a poco y se empezó a mover mucho. Era muy travieso desde la panza. (Madre)

Cuando iba a nacer me dio mucho dolor y no bajaba el bebé. Los dolores me empezaron en casa y nos fuimos para el hospital en Tlacolula. El dolor empezó como a las 7 de la noche y hasta las 7 de la mañana del otro día. Primero ya me estaba rajando, porque no aguantaba el

dolor y le dije al doctor mejor hágame cesárea. Y me dijo no como cree usted que le vamos a hacer cesárea, sí ya tuvo usted otros hijos⁴². Ahorita aguante otro poco más, el bebé ya viene, ya va a nacer. Y si ya venía, porque de ahí me dio un dolor bien fuerte y fue cuando él nació. Ya sentí un alivio y me dio mucho gusto porque el doctor me dijo usted le echó ganas. En ese tiempo nació Rubén. Al momento en que nació dio su grito y me sentí feliz porque había nacido.

Figura 14

Rubén



Nota. Foto de A. Sánchez Méndez, 23 de noviembre, 2021.

Nació y si gané de tenerlo por parto natural. Ya nació y las enfermeras lo limpiaron y lo bañaron. Su papá y yo lo recibimos, pero me quedé en el hospital y me llevaron para el cuarto en donde iba a estar un tiempo con él. En el cuarto lo primero que hice fue abrazarlo y le empecé a dar pecho y ya reaccionó bien.

⁴² Los hermanos de Rubén son Daniela Hernández Sánchez, Diego Hernández Sánchez y Lucero.

Rubén nació bien gracias a Dios. Estuve varios días ahí en el hospital y de ahí me dieron de alta. En la casa él fue bien recibido por nosotros y el resto de la familia. Cuando llegamos del hospital, a la casa vinieron mis hermanas a recibirnos; vino mi mamá y mi papá. Pusieron el papel de bienvenida, unos globos y se hizo una comida, un caldo de pollo. En esa ocasión lo organizaron mis hermanas.

De él, a los 8 días fuimos de nuevo al hospital, porque le hicieron el Tamiz⁴³ que le hacen en el pie. A veces lo hacen al nacer y a él se lo hicieron como a los 8 días. Y también fuimos para que le pusieran la vacuna de recién nacido.

A Rubén el ombligo se le cayó estando en la casa. Digamos que cuando estaba aquí en la casa, solo se fue curando y se le cayó a los ocho días después de que nació. El ombligo se seca y solo se cae. Y ya que se cayó, si uno quiere lo puede enterrar o tirarlo a la basura: es como uno quiera hacerlo.

Nosotros decidimos enterrar su ombligo. Los ombligos de mis hijos siempre los hemos enterrado y de Rubén también iba a hacerlo. Se escarba un hoyo y se echa el ombligo en la tierra, y ya ahí solo se deshace. Para enterrarlo se hace a cualquier hora del día, nada más se busca una sombra. Para enterrar el ombligo lo podíamos hacer mi esposo o yo. Pero mi esposo siempre ha sido quien ha enterrado los ombligos. Según aquí en Mitla y en la familia, es una tradición el enterrar su ombligo en la sombra, para que nuestro hijo de bebé no sufra mucho de calor y conforme va creciendo. De ese calor del sol, para que no se encierre de calor en el sol.

Por su papá le pusimos de nombre Rubén. Su papá se llama Rubén y dijimos es el último hijo, pues que se llame Rubén. Al otro ya le pusimos Diego y le dije a mi esposo, si tú quieres que se llame así, pues así le ponemos.

⁴³ El Tamiz Metabólico es un examen de laboratorio, se realiza tomando una muestra de la sangre del talón del pie del bebé o recién nacido. El momento en que se debe hacer es entre el segundo y quinto día de vida. Y es con el propósito de detectar algún padecimiento de tipo metabólico. Entre las enfermedades que se identifican tenemos: hipotiroidismo congénito como retraso mental, discapacidad intelectual o motriz, sordera, espasticidad y microcefalia; fenilcetonuria como discapacidad intelectual severa, convulsiones, microcefalia, vómito e hipopigmentación; Hiperplasia suprarrenal congénita, como trastorno en la diferenciación de genitales, deshidratación e hipoglucemia; Galactosemia clásica, como el rechazo al alimento, letargia, hipotonía, sepsis, catarata, ictericia e insuficiencia renal. Las cuatro enfermedades integran el estudio de un tamiz básico. Si se desea un estudio más profundo existe el tamiz metabólico ampliado, con el que se puede detectar 67 enfermedades (Sinapsis EMP, 2020).

De bebé le empecé a dar pecho, nada más que yo no tenía mucha leche y no se llenaba. Empezó a perder peso y se puso bien flaco, flaco. Fue como a los 2 meses cuando empezó a bajar mucho de peso, se puso bien flaco. Cuando nació pesaba 3 kilos y 200 gramos, y ya de ahí mejor pasó a pesar 3 kilos. Después 2 kilos 800 gramos.

Al mes de nacido lo llevamos a la clínica a sus citas. Entonces, la doctora me dijo ¿por qué está perdiendo peso?, ¿por qué está pesando así? Al contrario, ahora debe de pesar más porque está tomando pecho.

De bebé era muy llorón. Aunque tomaba pecho se ponía a llorar mucho. La doctora dijo que a lo mejor lloraba porque tenía más hambre y no se llenaba. Que no era suficiente el pecho que le daba. Para que comiera más nos recomendó darle leche NAN primera etapa. Ahí me di cuenta que estaba perdiendo peso porque no se llenaba con mi pecho y tuve que empezar a darle la leche en polvo que me recomendó la doctora.

Compramos su leche NAN y le comencé a dar. Se preparaba con el agua hervida y ya se le echaba las cucharas del tanto que iba a tomar, 1 o 2 onzas, lo hacía con una cuchara medidora que trae la lata de leche. Ya cuando la leche estaba tibia, se le ponía en un biberón y la tomaba él. Caliente no se la daba porque se podía quemar. Pero si se preparaba la leche caliente, nada más dejaba que se enfriara un poco, para que la pudiera tomar. Él luego recibió el biberón, ni sintió el cambio porque luego empezó a tomar. Tomaba pecho y en el biberón tomaba leche en polvo. Para él no hubo cambio, porque hay bebés que luego no aceptan el pecho ni el biberón no quieren. Así Rubén, poco a poco fue recuperando otra vez su peso. Hasta el año estuvo tomando su leche.

A los 4 meses nada más empezó a comer verduras cocidas, chayote y un poco de zanahoria. Fue para que aceptará las verduras, porque luego los niños a veces no las quieren comer. A los 6 meses le daba fruta como la manzana rayada y el plátano, porque es lo que nos dijo la doctora que le empezáramos a dar. Cuando era más grande, como a los 8 meses, le comencé a dar tortilla mojada en caldo de frijol, o pan mojado en el café. Así, poco a poco ya comía su verdura y empezaba a comer otro poco de cosas. (Madre)

A los 2 años, edad para dejar el pecho: ya no chiche mamá, porque pica

Rubén dejó el biberón al año y de tomar pecho a los 2 años. El pecho no lo quería dejar, aunque le echaba de todo. Después sólo le empecé a dar pecho en la noche y lloraba. No le daba en el día, porque la doctora me dijo que ya no le nutría. Por eso yo empecé a buscar la forma de que comiera más comida. Empecé a darle leche con cereal para que se llenara y ya no pidiera pecho. Hacer atole de sabor y dárselo en el biberón. Entonces, ya no tomaba tanta leche de NAN y NIDO. Ya era leche normal con CHOCO MILK o con cereal. También ya le daba atole, para que se llenara y ya no pidiera mucha leche. Nada más en la noche tomaba leche.

De ahí le empecé a echar sábila a mi chiche para que no tomara leche, pero aun así tomaba. En la noche cuando quería leche de mi pecho, aunque con sábila se la tomaba. La dejé hasta que un día le eché chile al pezón y le picó. Así nada más le puse chile jalapeño al pezón. Si pica, me picó un rato, pero ya como él lo chupó, no picó tanto. Y al último, porque no quería dejar el pecho le eché salsa picante Valentina. Ya que le eché esa salsa como que le dio miedo, porque pensó que era sangre. Y también ya no quiso. A él le picó y dijo: ya no chiche mamá, porque pica. Le dije, si hijo porque pica mejor vas a comer. Así en las noches le empecé a dar de tomar atole de maicena de sabor chocolate y vainilla. Y así fue como él empezó a dejar el pecho. (Madre)

Cuando estaba creciendo tomaba pecho. Pero cuando estoy chiquito tomo, ahora que estoy grande no tomo. Pura agua, porque cuando tienes sed se toma agua. Y cuando vas a caminar llenas el bote. Y cuando te cansas de caminar tomas agua. Y cuando tiene sed tomas agua. (Rubén)

Rubén empezó a gatear y caminar

Rubén empezó a gatear a los 6 meses de edad y a los 8 a sentarse solo en el piso. Bueno como ya se volteaba en la cama, era peligroso y mejor lo ponía en el piso. Le tendía un trapo en el piso y ya se sentaba a jugar. Le ponía sus juguetes cerca para que los alcanzara e hiciera el intento de avanzar y agarrarlos. Tenía unos patos que chillaban, unos perros que tienen su chillón, una sonaja y unos carros. A veces se volteaba, pero se estiraba hasta que lograba agarrar el juguete. Como a veces le ganaba el peso de su cuerpo, para que se apoyara, no se cayera y se azotara su cabeza, le ponía alrededor unas almohadas o cobijas. Así, él solo poco a poco fue

empezando a avanzar. Aventaba su juguete o una pelota y solo iba a traerlo a donde lo había aventado, porque lo quería alcanzar. Entonces, a los 9 meses ya jugaba.

Empezó a caminar hasta el año y 2 meses. Primero, al año lo intentaba solo, se paraba en la silla deteniéndose y caminaba apoyándose. Él empezó a caminar así, se detenía de algo. De repente quería y ya solo daba sus pasos, pero deteniéndose de algo. Por ejemplo, de una distancia a otra daba unos pasos, hasta donde aguantaba y ya se caía a medio camino. Intentaba caminar solo. Pero ya caminar bien y solo, empezó al año y 2 meses. Él usó andadera un tiempo, pero una vez se cayó y mejor ya no lo volví a meter. Tenía como 7 meses cuando se cayó. Como era travieso se lanzaba de la andadera, se volteó y se salió y se golpeó bien feo. Por eso, mejor de ahí ya no lo metí más. (Madre)

Pedía brazo

Lo abracé poco porque lo echaba más en su carriola. Cuando se dormía en el día lo ponía en la carriola, ya en las noches si se dormía conmigo. Pero en el día a veces cuando acababa de tomar pecho y que ya se durmió, lo echaba en la carriola. Igual cuando lo terminaba de bañar le daba pecho y luego se dormía y ya lo llevaba a la carriola. Cuando se despertaba lo sentaba en el piso para que me dejara hacer el quehacer de la casa. Pero era solo un rato, porque yo lo abrazaba cuando ya quería brazo. Porque también pedía brazo.

Cuando ya no quería estar sentado ni en su carriola, quería que yo lo abrazara, que saliera con él un rato del cuarto o de la casa y me lo llevaba al patio. Lo sacaba un rato a tomar el fresco, porque a veces en la casa hace mucho calor, se encierra y lo ponía inquieto. El techo de la casa es de lámina y hay días en que por las tardes se siente el calor muy fuerte, entonces, agarraba a Rubén y lo sacaba un rato para que se refrescara un poco. (Madre)

Empezó a hablar muy despacio

Le empezamos hablar desde los 6 meses para que él entendiera. Le hablamos puro en español, porque ninguno de nosotros habla el zapoteco, ya no se usó con nosotros, por eso casi no hablo. Igual mi esposo. Mi mamá nada más habla el zapoteco. Cuando Rubén empezó hablar fue como a las 8 o 9 meses. Empezó a decir tata [*sic*], o titi [*sic*]. Tata era su papá y titi el biberón. Y ya de ahí agua. Cuando tomábamos agua yo le decía, ¿quieres agua? Y así ya comenzó a hablar agua, decía abaa [*sic*], abaa [*sic*]. Sus primeras palabras las empezó a hablar

como a los 9 meses. A decir sus palabras un poco más claras, que se entendían, porque lo primero fue decir tatatata [sic]. (Madre)

Fue flojo para hablar: empezó como al año y medio. Luego le decía yo, ¿cuál es?, ¿cómo se llama? Yo le decía ¿cuál quieres? Por ejemplo, dime pan, tortilla, comida. Nada más decía, ese. Era flojo para hablar. Al año y 5 meses empezó a hablar un poco más bien sus palabras, decía pan, cape [sic], o eche [sic]. Cuando había leche, le preguntaba yo, ¿quieres leche con cereal? Y me respondía, eche [sic], eche [sic], eche [sic]. Fue flojo para hablar, porque habló muy despacio. Pero ya poco a poco fue aprendiendo a hablar más claro. Ya de ahí empezó a hablar bien. (Madre)

A los 2 años se le enseña a recoger los juguetes

A los 2 años de edad le fui enseñando a que levantara sus juguetes del piso, eran una sonaja, unos caballos, unos carros y unos monos. Le decía recoge tus cosas y échalos aquí en esta caja. Mira vamos a recoger los juguetes y sí los recogía. Me decía, ¿aquí mamá? Yo le respondía sí hijo, échalos aquí. Y le expliqué, cuando ya no vas a jugar se recogen todos los juguetes y lo echas en la caja. Como a los 2 años le empecé a enseñar poco a poco, aunque no se le grababa todavía.

Ahora ya le agarró la flojera de que no quiere recoger los juguetes, porque le gusta hacer su regadero, cuando le digo ve a recogerlos y guárdalos, mejor se pone a llorar. (Madre)

Eso es una pelota. Hay de diferentes colores, muchos colores. Acá tengo una guitarra. Si me gusta tocar un rato, pero después ya no, lo guardo. Ya lo guardo cuando tengo sueño. Mi trompo lo puedo echar a bailar desde que me enseñó mi papá. El me enseñó a hacerlo, así con las manos. Y así nada más se baila. (Rubén)

Mi papá me lo compró ahí donde venden osos, perros; allá donde venden los colchones. Ahí estaban varios. Desde cuando estaba chiquito le dije me compras un trompo. Cuando estaba chiquito lo echaba, pero no ganaba a bailarlo. (Rubén)

Es un trompo de Mitla, en las ruinas lo venden. Y también trae hoyo para enrollar hilo, pero se baila más rápido así nada más sin el hilo. Hay otros que son como un platillo volador y trae su cabeza y ya lo echan a bailar. Esa es la tradición de que echas a bailar tu trompo. (Madre)

Figura 15

Mi trompo



Nota. En mis visitas a Rubén, realizadas en su casa, me explicó que puede bailar el trompo. Foto de N. García, 15 de julio, 2021.

A los 3 años aprendió a vestirse

Cuando estaba chico lo primero que le enseñamos fue a vestirse y a cambiarse la ropa. Después aprendió a vestirse solo. Como a los 3 años le empezamos a enseñar a ponerse su ropa. Yo lo vestía y empezó a decir que él solo lo quería hacer. A veces yo se la ponía y decía, no mamá yo solo. Entonces, le dije bueno órale, vístete tú solo. De ahí siguió solo con sus zapatos, aunque primero se los ponía al revés y no se podía amarrar las agujetas. Ya que se los ponía, me decía mamá ayúdame a amarrar las agujetas.

Es hasta ahora que tiene 5 años que ya puede vestirse sólo, cambiarse de ropa, ponerse los zapatos y amarrárselos. Ahora le estoy enseñando a recoger lo que se quita, para que no lo deje tirado en el piso. Le he dicho, lo que te quitas lo tienes que recoger. Porque a veces llega y se quita los zapatos y ahí los deja tirados, espera que yo los levante, pero no lo hago. Para que aprenda, cuando vamos a salir de casa le digo ponte tus zapatos, y me dice ¿dónde están? Yo le respondo, haber búscalos sabes donde es su lugar, que tienes que recogerlos y guardarlos porque nadie lo va hacer por ti, tú solo tienes que hacerlo. Ve y búscalos a donde deben estar y

póntelos. Entonces, él se ve obligado a ir a buscarlos a donde se guardan o donde los dejó tirados. (Madre)

En la casa quería ayudar a hacer actividades

En la casa no hace actividades, aunque a veces sí quiere ayudarme. Por ejemplo, a veces estoy lavando trastes y ve que no hay nadie y me dice, ¿te ayudo a lavar los trastes? ¿Te ayudo? Y le digo sí ayúdame. Por eso hay veces que si me ayuda a lavar los trastes. Como está alto donde lavo, pone una silla y se sube y me dice que quiere ayudarme a lavar los trastes. Pero a veces nada más se pone a jugar el agua y mejor le digo vete a jugar, porque aquí no vamos a jugar los trastes. (Madre)

Un niño que no se ha bautizado

Ahora no se ha bautizado porque llegó la pandemia. Yo y mi esposo somos católicos, pensábamos bautizarlo cuando iba a salir del kínder, hacerle una comida y su fiesta, pero ahora es difícil como está la situación, todavía no hay misas en la iglesia.

Cuando los niños se bautizan grandes van a catequesis, para que aprendan un poco lo de la iglesia. No pasa nada si no se bautizan chicos, se pueden bautizar a la edad que uno quiera. Es como dice el padre, es a conciencia de cada papá. Pero si ya tienen los 6 años, pues ya van un año de catequesis. De 6 para arriba ya van y de 5 para abajo no van. Él va a tener que ir porque ya no lo bautizamos chico. Está bien que vayan los niños a la catequesis, así ya saben por qué se bautizan. Porque a veces muchos preguntan, ¿y por qué es que nos bautizamos? Y Ya les dice uno, es para recibir la bendición de Dios. Ya en cambio, sí van a catequesis ya les dicen qué significa. (Madre)

Ir al campo

Como Rubén estaba encerrado todo el día en la casa, en las tardes lo llevaba a la UBR. Ahí íbamos a dar una vuelta, a los juegos. Llevábamos una pelota y jugábamos un rato: nada más se la echaba suave y ya la jugaba él. Pero casi no le gustaba, me decía que quería ir allá donde había juegos. Para que jugará, lo metíamos en el columpio y en la resbaladilla. En el columpio lo subía a veces yo y a veces su hermana. Pero casi más conmigo. Yo le decía échate aquí, y como a veces no ganaba, le daba miedo, ya mejor lo sostenía. (Madre)

Cuando me visto me pongo una gorra con los zapatos. Salgo, me pongo la gorra, me lo quito y me lo pongo.

A jugar una pelota. Pero todos los días puedo jugar [*sic*] pelota, puedo jugar [*sic*] básquetbol de [*sic*] la cancha, echar la pelota en la cancha. (Rubén)

A veces vamos al campo. Vamos a caminar, a dar una vuelta por las tardes, o cuando había agua en el Río Grande, íbamos a echarnos un baño, a sentarnos por ahí a comer. Ahí nada más íbamos en tiempos de agua. (Madre)

Igual voy al campo. Me visto cuando voy al campo. Me visto de pantalón. Me visto de suéter. Me visto de camisa. Me voy con una gorra. Y cuando me vengo a la casa compro.

Igual en el campo llevábamos una perra que corría suelta, estaba ahí parada. Cuando estaba ella sentada se la robaron. Se llamaba Winnie. (Rubén)

Si teníamos la perra, pero no se la robaron, la regalamos. Él no se enteró muy bien, ya que no quería que la regaláramos. Nada más vio que se la llevó la muchacha a la que se la dimos y ya no supo de ella. A él le dije que ya no había espacio en la casa para la perra y que pobre porque nada más la tenemos amarrada. Y también la abrazaba mucho y dije no me gusta que la ande apapachando tanto, porque luego se enferma. Aunque él no se enfermó, pero mis otros niños tuvieron un perro pachón y se enfermaron. Igual tuvimos que regalarlo esa vez. Y ahora, a él si le gustaba mucho su perra, porque cuando íbamos al campo los dos corrían, se iba con la perra corriendo. Por eso me dolió tener que regalarla, pero no quería que se me fuera a enfermar. (Madre)

¿Yo también voy a coser o trabajar como mi papá?

Rubén sabe que me dedico a la costura. Cuando veía que yo cosía le llamaba bastante la atención y me preguntaba, ¿mamá qué yo también voy a coser cuando esté grande? Le dije no, tú estás estudiando y cuando estés grande vas a decidir qué oficio te va a gustar. Ahora tal vez te gusta la costura, pero cuando estés grande a lo mejor te va a gustar otra cosa y a eso te vas a dedicar. Por ahora, a él le entran esas dudas. Tiene ese gusto por la costura porque está donde estoy haciendo mi trabajo, luego me dice dame tus telas. Son pedazos de telas que me sobran y se las doy. A veces veo que ahí está sentado en el piso y me dice que él va a coser la ropa con los pedazos de tela que le di.

Me ha preguntado, ¿cuándo esté grande me voy a ir a trabajar como mi papá? ¿Cómo se va mi papá me voy a ir todos los días? Me doy cuenta que eso es lo que a él le entra la duda. Ve que su papá se va a trabajar a Matatlán, es jornalero, como chalán de albañil. Si está en la casa, pero regresa de trabajar hasta la tarde o en la noche, por eso Rubén está creciendo más conmigo. (Madre)

Me gusta bañarme con agua fría

A mí me gusta bañarme con agua fría, donde hay una tina y se echa agua, pero está muy fría. Me bañaba con mi mamá. Mi mamá me echa agua y me baño. Cuando yo estaba chiquito me bañaba en la tina de trastes y jugaba [*sic*] mis monos. (Rubén)

Lo bañaba siempre en una tina. Pero ahora ya casi no, sucede que nada más se mete un rato a jugar en la tina; a fuerza quiere jugar. Y como ya está más grande, lo baño en el baño o en el lavadero. (Madre)

Le ha gustado festejar los cumpleaños, la navidad y las calendas

En la familia festejamos los cumpleaños, la Navidad y Todos Santos. En Todos Santos Rubén nos ayuda poniendo las frutas y el pan en el altar. Y lo que más le ha gustado es la Navidad: este año nos ayudó a poner el árbol y los animales en el nacimiento, pero luego jugaba y los quitaba. (Madre)

Te dan un abrazo de navidad cuando te dan regalos. Me han regalado una pistola. Me regalaron una televisión [*sic*], y unos lentes, era nueva. Y después a mi mamá le regalaron unos plátos y unos vasos. Y me trajeron de regalo un celular: pues me sirvió para que yo viera los gatos, los juegos y todo eso. Me dieron muchos regalos: un avión, una gorra para el calor. La guardé porque anoche perdí una nueva. Y guardé mi otra gorra.

Santa Claus se viste como Santa Claus, se pone su gorro y sus venados corren acá arriba. Y Santa Claus me trae regalo, pero lo pone abajo del árbol. Y lo decoran, le ponen esas cosas que son como bolas que brillan, y ya le ponemos luces.

Cuando se hace cumpleaños se come pastel. Me compraron una piñata. Hubo una piñata de dulces y mis regalos y mi pastel. Me dieron un robot y un carro azul que le echas velocidad y corre. La piñata lo [*sic*] rompí con mi fuerza. Agarré un palo y lo quebré y se salieron todos los

dulces. Lo [sic] guardamos y comíamos el dulce. Guardamos otro poco para que comíamos [sic].

Mi mamá me enseñó a bailar un chinguisisimo [sic]. Me enseñó a bailar con las patas y con las manos. Me ponía música en una bocina y bailaba un chinguisisimo [sic]. Cuando la bocina se apaga la vuelven a conectar con un cable grande. Pero cuando le aprietas un botón y le subes todo el volumen, ya bailas de las canciones que me ponen. (Rubén)

Le ponía música de diferentes. Pero lo que más le gusta bailar es de la banda y de los que bailan música regional. (Madre)

De las fiestas en el pueblo nos ha tocado ir. Él desde los 3 años empezó a ir a las calendas. En la calenda floral es donde salen las mujeres con sus flores y tiran dulces, a lo que se le llama regada de dulces. Todas las mujeres que gusten salir a la calenda pues salen con sus canastas adornadas y otras salen con sus canastas de dulces y ya van regando en todo el camino. En la esquina de cada calle van bailando y las que tienen dulces ya los tiran, las que tienen su calenda floral solo bailan. Es un recorrido que se hace en la tarde y acaba como a las 10 de la noche. Aparte se hace la calenda de los monos grandes. Esa calenda es en otro día, sale como a las 11 de la noche.

Fuimos a la calenda floral cuando se festeja a San Judas, el 27 de octubre. Rubén fue a esa calenda cuando tenía los 4 años. Llevó un toro de carrizo que mi hermano Armando le encargó, porque a Rubén le gusta mucho ir a bailar. Al toro le pusimos cohetes, pero no de esos que truenan fuerte y explotan, fueron de los que solo sacan chispas de luces. Nada más eso le pusimos a su toro. A Rubén lo vestimos de manta y sus huaraches, porque a la calenda hay que ir con la ropa de acá de Mitla. Las personas que participan así van vestidas, los niños, adultos mujeres y hombres.

Ahora ya casi se perdió el uso de la ropa de manta, porque se hacen esas calendas todavía no se ha perdido completamente. Antes cuando eran los días de las fiestas, las calendas digamos, nuestros abuelos nos contaban que el traje de las muchachas era de manta y llevaban su enredo de color rojo. Había enredo de tela cuadrado, pero ese era para ir del diario. El enredo rojo se lo ponían en cada fiesta: en calendas, en un compromiso, en una pachanga. Ahí es donde iban vestidos de manta, porque eran ropa de gala. Por eso es que ellos hoy se visten así para ir a la calenda.

En el caso de los hombres o niños se visten con la manta. Los niños lo que se ponían anteriormente son huaraches de pie de gallo, el calzón de manta y la camisa o guayabera de manta y el sombrero. Es la ropa de acá de Mitla, digamos que aquí la fabricamos y aquí mismo la usamos. Yo puedo hacer esos calzones de manta y ya se los pone Rubén.

Ese día salimos un poco tarde de la casa, ya en la noche cuando la calenda iba a medio camino. Él fue para que bailara y quemara su toro de chispas. Nada más que, mero cuando acabábamos de llegar y empezó a llover. Nos agarró el agua y tuvimos que cubrir su toro y ya no lo pudo encender en ese momento. Pero ya después llegando a la capilla de San Judas y había calmado la lluvia, a él le dio ánimos de ponerse a bailar, y nos dijo voy a quemar mi toro. Sacamos el toro y bailó un rato. De ahí encendimos el toro y ahora si se quemó y sacó sus chispas.

Figura 16

A Rubén les gustan las fiestas en Mitla: toca la tuba de carrizo



Nota. Foto de N. García, 23 de enero, 2022.

A Rubén le gustan mucho las festividades del pueblo. Igual fue en otra calenda, pero ahora le hicimos su marmota. La marmota se hace de carrizo, tiene la forma de un farol y ya se le envuelve con un trapo o con una manta azul.

Ha llevado varias cosas a las calendas. En otro año que ya pasó, cuando hicieron la guelaguetza aquí en Mitla, igual salió él y llevó su toro y su marmota. Luego en otra calenda llevó una tuba de carrizo que le regalaron: nada más la forramos.

Ha salido con varias cosas a la calenda: le ha gustado. Le gusta bailar con su tuba, con su toro o con su marmota. Él quiere llevar eso. Lo llevaremos mientras a él le guste participar. (Madre)

Estar en casa

Cuando estás en tu casa te van a visitar. Cuando se vienen les saludas. Cuando se van les saludas. Debes saludar con las manos y ya.

Juego con unos amigos que vienen a casa. Yo me sé el juego de a las atrapadas.

De correr y atrapar y a correr para que ganes.

Si puedo barrer con la escoba la tierra. Pues muchos años me gusta barrer, ahora ya no.

En la noche duermo con mi mamá y con mi papá. Me dormí hasta que amaneció. Cuando se hace de madrugada despertamos. Comí, hice tarea, me bañé y tomé café con pan. Yo como pan con café y lo mojo. Mi mamá me lo daba.

Se tocar la tambora grande. (Rubén)

No fue a primero de preescolar porque estaba muy chico

Lo platicamos su papá y yo, de que no fuera a primero de preescolar porque pensábamos que estaba muy chico y todavía usaba pañal. Rubén dejó muy tarde el pañal y apenas estaba empezando a ir al baño. Dijimos se le va a complicar que vaya a la escuela, mejor hay que dejarlo y que se quede todo este año. Aunque a veces creo que sí le hizo falta ir desde primer año, porque pudo aprender más cosas.

Estando en casa dejó el pañal. Lo que hacía era dejarlo un rato sin pañal, con puro bóxer y ya le decía yo, me vas a avisar cuando vas a ir al baño. Le dije a donde estaba el baño y su bacínica para hacer popó. Se le complicó un poco, las primeras veces ya le ganaba, ya se hacía. Ya se lavaba su ropa y ya le decía otra vez: aquí está el baño, avísame si quieres hacer. Yo le

decía, cuando tengas ganas de hacer pipí avísame, o vamos, vente vamos al baño a hacer pipí. A veces así cuando yo iba al baño o iba su papá, y le decía ¿vas ir a hacer pipí? Ven, vamos. Ya su papá le enseñó cómo iba a hacer pipí, como él es hombre. Y ya él decía: a bueno. A veces avisaba a tiempo y a veces avisaba ya cuando se hizo, me decía: ya hice pipi. Pero ya se había hecho. Le decía avísame antes, no después de que ya hiciste. Poco a poco fue entendiendo, hasta que fue agarrando la costumbre de ir y de avisar.

Entonces, cuando le empecé a poner puro bóxer, el problema fue que avisara, porque a veces le ganaba. Y por eso le decía yo a su papá, que mejor no iba a ir al kínder. Si ya podía ir al baño, pero a veces se le olvidaba y se hacía en su chon [*sic*]. Dije va a estar allá en la escuela y se va a hacer en su chon [*sic*]. Porque así se hacía a veces. Decía, pipí, pipí, pero ya que se hizo. Ya después fue agarrando la costumbre de avisar. Le decía hijo avísame qué vas a hacer, pipí, o popó. A veces decía popó y hacía solo pipí. Le decía aparte, ¿qué vas a hacer pipí o popó? Popo decía, pero era pipí, también se confundía.

Cuando entró a la escuela ya sabía ir al baño, por eso no le ganó ninguna vez. Nada más una vez que tenía muchas ganas y que no se apuraba ya le estaba ganando, pero si se fue al baño porque ya sabía. Ese año que no fue a la escuela si le sirvió, porque si aprendió hacer del baño. De hecho, cuando entró ya no le puse pañal, porque él ya empezó a aprender. (Madre)

En casa le empezamos a enseñar

Aquí en la casa, como a los dos años y medio, a veces le enseñaba libros, cómo dibujar y a que rayara nada más. Le empecé a enseñar un lápiz, una hoja, un cuaderno. Le daba un libro de dibujos que yo tenía. Le daba un cuaderno para que aprendiera a hacer algo, pero a veces no le daba ganas, o no lo hacía, nada más puro rayar y rayar. Y como veía a sus hermanos que iban a la escuela, entonces él decía que también quería ir. Yo a él le daba una hoja y le decía ten aquí vas a dibujar, pero un rato lo hacía, de ahí mejor rompía su papel. Eso fue lo que le empezamos a enseñar en casa. (Madre)

Ir a la escuela

Al principio tenía muchas ganas y ánimos de ir a la escuela. Nosotros le empezamos a decir, vas a ir a aprender a la escuela, te va a enseñar una maestra, ahí te vas a quedar, te voy a

llevar tu almuerzo y después voy a ir por ti. Eso le dijimos todos los días. Y le comencé a comprar un cuaderno, y le dije vas a escribir y vas a hacerlo. Decía, tengo ganas. (Madre)

En las primeras semanas en la escuela, Rubén se llevaba objetos a la boca

Rubén se llevaba objetos a la boca. En las primeras semanas no le duraron las crayolas, las hizo pedazos. También se debe a que esos materiales son fáciles de romper. Se la pasaba chupando un pedazo de crayola. Luego le empecé a pedir plastilina por barra para que fuera trabajando con las manos, y lo mismo, se la llevaba a la boca. Sin que me diera cuenta, con las manos hacía una bola de plastilina, se la metía en la boca y la andaba chupando. Me preocupaba que le fuera a pasar algo, llegué a decirle que abriera la boca y que sacara lo que tenía adentro.

Es que no me gustaba mucho la plastilina, pero después si me gustó. Pero después cuando pintaba con las clayolas [*sic*], ya no me comía la plastilina y ya pintaba. (Rubén)

Aunque la plastilina era un material no tóxico, porque así se los pedí a las mamás, Rubén tenía esa manía de llevársela a la boca. Entonces, sí le decía que la sacara. Me acercaba y le decía, haber saca la plastilina que tienes en la boca, sácala, abre la boca. Y hubo ocasiones en que sacó bolas de plastilina todas llenas de saliva y lo que yo hacía era agarrarlas y ponerlas en el escritorio, para que después le enseñara a su mamá lo que él se había llevado a la boca. Y eso de estar agarrando lo que se sacaba de la boca, todo lleno de saliva, sí que no me gustaba, pero lo tenía que hacer, no sea que le fuera a pasar algo. Tuve que decirle a su mamá, para que tuviera conocimiento de ese hábito de llevarse cosas a la boca, de morder y chupar.

En el salón, lo que hacía era decirle a Rubén que solo llevamos a la boca cosas que vamos a comer, lo que las personas podemos comer. Le preguntaba, ¿nosotros comemos plastilina?, ¿tú comes crayola? Empezando a cuestionarlo, y que el mismo se respondiera si esos útiles eran para comer o no. (Profesora)

Sí le hablé a él, le dije que le podía hacer daño. De hecho, creo que le hizo daño, porque después se me enfermó. Porque tenía dolor y dolor, y en la casa había comido lo normal. Cuando lo llevé con la doctora dijo que tenía pegado algo en su estómago. Fue cuando le dije yo a mi esposo, la plastilina, porque luego la mastica, pensaba que era chicle. A Rubén le dije, a lo mejor si te tragaste una plastilina.

De que se enfermó y que la doctora lo inyectó, yo le dije que había sido por eso. Y entonces, él entendió y dejó de comer plastilina. Porque le dije, mira entiende y ya no te estés comiendo la plastilina, no es para comer, es para que estudies y puedas trabajar. Si sigues comiendo eso, la doctora te va a inyectar otra vez. Y como les tiene miedo a las inyecciones, por eso ya dejó de hacerlo. Entendió, porque después ya no se echaba la plastilina en la boca. Porque puro la plastilina o el borrador. Un día hizo polvo el borrador, de tanto que lo estaba masticando. Masticaba la plastilina, el borrador, los colores, y yo le dije que eso no se come, es para que haga su trabajo en la escuela. Fue cuando él me dijo que pensó que era chicle. (Madre)

Un niño que no tuvo luego sus materiales escolares

Rubén fue un niño que no tuvo luego sus materiales escolares, porque su mamá no los entregó en la fecha acordada. La primera semana de clases, a las mamás les di la lista de materiales que iban a utilizar los alumnos en el ciclo escolar y un tiempo para que los compraran y entregaran⁴⁴. Acordamos dejar los materiales en el salón, porque eran para que sus hijos trabajaran en clase. En la casa deberían de tener aparte otros materiales para que hicieran la tarea. Era tener doble material, en la escuela y en la casa.

A los alumnos les hice recomendaciones sobre el uso del material en clase. Que todo el material tenía el nombre de cada uno de ellos y estaba colocado en su caja. Hay materiales que son iguales, pero el nombre nos iba a permitir saber de quién es, para eso, cuando quisieran

⁴⁴ De la lista de materiales escolares que la profesora pidió en el ciclo escolar 2019-2020, proporcionó una copia que tenía todavía en su archivo. Lista de materiales 2 grado A: 1 tijera de punta redondeada o punta roma, si es zurdo traer la tijera adecuada. 4 barras de plastilina de diferente color (no toxico). 1 lápiz grueso redondo o triangular. 1 goma de migajón en forma de ladrillo, pelikan (no toxico). 1 cuaderno profesional de dibujo forma francesa, cosido o pegadas las hojas, se recomienda comprar marca Scribe kids o Norma. 1 cuaderno de cuadro alemán 14 mm forma italiana, se recomienda comprar marca Norma o Scribe kids, 70 o 100 hojas, según lo encuentre. 5 conos de huevo. 1 sacapuntas para el lápiz y colores de acuerdo al tamaño. 1 caja de 24 lápices de colores jumbo o gruesos, se recomienda marca Norma o Vividel, u otra a su criterio. 1 caja de pintura de dedo de 6 colores (no toxico). 5 papel crepé de diferente color. 5 papel lustre de diferente color. 10 hojas de color tamaño carta, de diferente color. 5 cartulinas color blanco. 1 rompecabezas educativo de piezas grandes, todas las piezas deben tener nombre o una marca para identificarlas. 3 hojas de papel carbón. 2 tapas de garrafón de agua. 1 libro para colorear, que sea de temas educativos: frutas, animales, medios de transporte, temas de matemáticas, ciencias, etc. 1 folder tamaño oficio para los trabajos del alumno(a), puede decorarlo y debe llevar nombre. 1 caja de cartón para materiales forrada, decorada y con nombre. 100 hojas blancas tamaño carta (estas se tomarán de los útiles escolares gratuitos, cuando se les entreguen). Nota. El Resistol será el único material compartido. Se comprará 1 o 2 litros y se cooperará por igual. Entregar todo el material a la profesora de grupo, el 17 de septiembre de 2019, en la caja forrada y con una lista escrita en una hoja blanca, de todo lo que va a entregar (comunicación personal, E. García, 23 de noviembre, 2020).

saber si era su material me tenían que preguntar y les iba a leer el nombre que tenía pegado con alguna etiqueta o con el marcador que le pusieron sus mamás. Solo sacar de la caja los materiales que se necesitaban para hacer alguna actividad. Al terminar de ocupar el material, volver a colocarlo en la caja. Y que no estaba permitido agarrar, ni sacar nada de la caja de otro compañero. Y Rubén eso lo tuvo que ir aprendiendo, sobre todo las primeras semanas cuando entregaron el material.

Su mamá tardó en llevar los materiales. Como los demás alumnos ya los tenían desde la fecha que se les dio de límite, a él le llamaba la atención ver los de sus compañeros y los agarraba. Veía que sus compañeros llevaban unas lapiceras bonitas, llenas de lápices de colores nuevos. Que utilizaban los libros para colorear, los cuales traían dibujos bonitos. (Profesora)

Al principio si llevé, pero me faltó. Yo no había completado de comprar todos los materiales. De ahí empezamos a comprar otro poco. (Madre)

Además, durante la clase veía que Rubén iba a las cajas de los materiales de sus compañeros y se les quedaba viendo. En ocasiones sacaba algo, lo agarraba, lo veía como deseando tener algo igual y lo volvía a dejar. Y si algún niño se daba cuenta que Rubén solo estaba viendo su caja, o sacaba algo, luego escuchaba el grito: maestra Rubén está agarrando las cosas de mi caja. Yo le decía que no eran sus materiales, que los devolviera y que no se los podía llevar, puedes verlos, pero vamos a dejarlos aquí porque son de tu compañero y pues así lo solucionaba. Me daba tristeza decirle eso a un alumno.

Hubo ocasiones en que los materiales que le gustaban de alguna caja si se los llevaba. Le decía por favor déjalos ahí en la caja donde lo tomaste, hay que devolverlo; las mismas palabras una y otra vez, pidiéndoselo y no lo hacía. Porque al hablarle no los quería dejar, prácticamente se los tuve que quitar. Él apretaba fuerte su mano y sí hubo ocasiones en que lloró. Y fue ocasionado porque le quitaba el material y él quería tener materiales y agarraba los de sus compañeros. Pero tampoco iba a complacerlo y que se quedara con ese material que no era suyo. Por eso que pasaba tuve que trabajar con Rubén, el que no agarrara material de las cajas de los compañeros.

Al darse esa situación hablé con los alumnos del grupo y les dije que también era importante compartir materiales con algún compañero. En este caso con Rubén. Luego de eso, su prima Fátima que ya tenía los materiales empezó a compartir con él. Pero él a veces hacía

como berrinche. Yo le decía, tu prima va a trabajar contigo y va a compartir material para que puedas hacer la actividad. Y ni así quería trabajar. Creo que porque quería su propio material. Traté de inculcar el compañerismo, pero también en la reunión de grupo habíamos acordado que cada alumno debería de tener sus materiales. Entonces, más era la responsabilidad de la madre de familia cumplir con comprar los materiales.

Con el hecho de que Rubén asistiera a la escuela y aunque no tuviera todos los materiales, yo tuve que trabajar en clase con él. Fui trabajando con lo que él llevaba a diario, que eran unos pedazos de crayola, lápiz y un cuaderno. Además de material que yo tenía en el salón, de ese que sobró el ciclo anterior y no fue identificado por nadie; me refiero a papel crepé, papel de china, colores y pedazos de crayola, que los tenía en un bote y en una caja. Otras veces le presté lo que yo usaba, porque también llevaba mi material en una lapicera: tijera, lápiz entrenador, el sacapunta o el borrador.

Aunque no era mi responsabilidad le daba material para que pudiera hacer la actividad. Cuando se trataba de colorear en el libro, le calcaba el dibujo de un libro de sus compañeros y le daba colores. Si era armar rompecabezas le hablaba a alguien para que lo hicieran en binas. También busqué la forma de trabajar con él y de que no se sintiera mal. Traté de que siempre hiciera cada actividad que le ponía a los demás alumnos, aunque no con su material, porque no tenía, pero que hiciera algo, que aprovechara el tiempo. Por no tener material no lo iba a regresar o negarle la entrada a la escuela. Eso sí, al entrar no iba a tener las mismas condiciones para hacer los trabajos. Con los padres quedamos que era su responsabilidad mandarlos con material, así que a mí solo me quedaba ingeniármelas para ponerle actividades, con lo que pudiera.

Claro que hablé con su mamá de la falta de materiales y le pregunté por qué todavía no había entregado, le dije que ya había pasado la fecha y Rubén se sentía triste porque no tenía, que en la clase veía a sus compañeros con material. Y que aparte de eso, era material necesario por eso se les pidió, porque lo iban a ocupar en la clase a partir de la fecha en que se iba a entregar. Si Rubén no tenía esos materiales pues no iba a poder hacer las actividades. Su mamá me decía ya se lo voy a traer maestra, ya se lo voy a traer, no dio una fecha y me quedé esperando. Exactamente no sé cuánto tiempo pasó, pero fueron semanas. Hasta que un día antes de la hora de entrada, llegó al salón cargando la caja y me entregó el material.

A Rubén le dije tu mamá ya trajo los materiales. Fue de los días en que lo vi muy contento, muy feliz. Pusimos su caja a donde van las cajas de los materiales. Le dije ahí va a estar, cuando necesites algo vas y lo agarras. Y ese día, para Rubén fue ir a la caja y sacar algo y otra vez hacer lo mismo. Estaba contento con sus materiales nuevos. (Profesora)

Un alumno que comenzó como si fuera de primero

A él se le incluyó en el grupo de primero, donde estuvieron alumnos de segundo que no habían cursado primero. Fue un alumno que realizó actividades de acuerdo a sus posibilidades y requería desarrollar las habilidades básicas, como empezar a hacer trazos y trabajar con actividades para que fuera adquiriendo habilidad en sus manos. Durante las primeras semanas comenzó como si fuera totalmente un niño de primer grado, haciendo líneas y remarcar. También inició con el conteo oral de los números del uno al cinco.

Una de las primeras actividades que hizo fue el rasgado de papel, eso para que trabajaran sus dedos y después pudiera hacer la pinza para tomar el lápiz y los colores. Al salón llevé muchos kilos de periódico y le repartí a Rubén para que rasgara. Llegaba a su lugar donde estaba sentado, ponía varias hojas de papel periódico enfrente de él, le decía y le explicaba lo que iba a hacer. Tomaba una hoja y sujetándola con mis manos le decía, mira Rubén vas a agarrar la hoja con tus dedos y le aplicas un poco de fuerza y la vas a romper así hasta abajo, y luego otra vez cortas otro pedazo de papel. Así usando solo tus dedos hay que ir cortando toda la hoja de papel periódico, hasta que quede en pedazos pequeños.

Me di cuenta que la actividad de rasgado se le dificultaba, agarraba las hojas con cuatro dedos como queriendo cortar y así no se podía. Y como veía que se desesperaba, regresaba a su lugar a explicarle de manera más práctica. Le colocaba las manos en la hoja del periódico, con la izquierda agarrando la hoja y con la derecha le colocaba sus dedos como haciendo la pinza, y le hacía yo un poco de fuerza hacia abajo, y le decía, así Rubén jala, jala. Al cortarse la hoja le decía, ya vez como fácil se corta el periódico. Y así le ayudaba, agarrándole su mano para que cortara el periódico. De ahí le decía, ahora hazlo tú solo, tú puedes, así como le hicimos hay que cortar muchas veces, muchos pedazos. (Profesora)

Al principio, Rubén si requería y dependía mucho de mi ayuda. Los alumnos cuando no entran a primero de preescolar necesitan más atención que quienes cursaron un grado, porque

apenas van a aprender actividades que son nuevas. Mi función es corregirlos, ayudarlos, guiarlos en ese proceso. Disminuyo la atención hasta el momento en que el alumno hace por sí solo una actividad. Eso se logra con la repetición de hacer una actividad. Y no me refiero solo a la ayuda en esa actividad en la que logra avanzar, porque la ayuda se las doy en cualquier otra actividad que lo requieran, sean alumnos de primero o de segundo. Para los de nuevo ingreso, la ayuda es para aprender a usar la tijera y recortar, cómo colorear y a escribir en el cuaderno.

Del uso del cuaderno pareciera algo muy fácil, pero no lo es para un niño en preescolar. Cuando entra a preescolar hay que enseñarle desde cómo abrirlo y colocarlo correctamente para hacer cualquier actividad. Incluso los primeros días de clase hay que estarles abriendo el cuaderno a cada uno, para decirles la hoja donde van a trabajar. ¿Qué pasa si no lo haces y dejas que libremente usen el cuaderno? Pues si el alumno no tiene las nociones sobre cómo usar el cuaderno, lo coloca de cualquier forma y lo abre en cualquier parte. Hará las actividades en cualquier hoja.

Los primeros días a Rubén le acomodaba el cuaderno, pero ni bien me retiraba de su lugar y luego lo movía. Lo ponía al revés, porque él no entendía todavía que el cuaderno había que tenerlo en una misma posición. Entonces lo que yo hacía era corregirlo, volviéndole a colocar el cuaderno de manera correcta y repitiéndole las indicaciones en cómo debería usarse.

A Rubén le costó empezar a colorear. Al principio hacía muchas rayas con el color y hacía la actividad súper rápido y para él ya había terminado de colorear. Otras veces cuando me iba de su lugar para revisar el trabajo de otros alumnos, lo que hacía era usar varios colores para colorear un dibujo. Hasta que volvía a verlo me daba cuenta de que el dibujo lo había coloreado con muchas rayas de colores. Si la indicación había sido colorear por ejemplo un pollo de amarillo, para colorear agarraba el color amarillo, café, negro, rojo y todos los colores que tenía a la mano. No aplicaba la indicación de usar un solo color.

Yo le estuve diciendo una y otra vez las direcciones en que podía colorear, que empleara la misma fuerza y la altura a la que debería de agarrar el color, porque lo tomaba muy arriba. Para que aprendiera tuve que agarrarle la mano y hacer el ejemplo de colorear con una misma fuerza y colorear fuerte para explicarle la diferencia. Ya que terminamos, le dije se ve mejor, más bonito donde coloreamos usando la misma fuerza y así es como debes hacerlo. Trata de no ponerle mucha fuerza al color, porque luego se ve que le ponemos más fuerza. Tienes que

controlar la fuerza con la que usas el color, tú tienes que aprender a hacerlo. Te das cuenta que le pones más fuerza porque se pinta más fuerte, luego se ve la raya. Cuando coloreamos un dibujo se debe hacer parejo. Debemos usar la misma fuerza, sino luego se ven los rayones.

También tuvo que aprender que se colorea dentro de la figura o de la forma de un dibujo. Que no debemos salirnos de la línea o del límite de un dibujo. Esas indicaciones eran algo nuevo para él y no era fácil que las aplicara la primera vez que se las dije, por lo mismo, se le olvidaba. Para que lo fuera haciendo de manera correcta tuvo que pasar un proceso de adquirir lo que significaba colorear.

Yo sabía que él todavía no adquiriría la noción de colorear, apenas estaba aprendiendo, y pues al principio le tenía que poner atención en cómo lo hacía, observar y estar muy al pendiente. Le dejé de poner atención hasta que se le quedó en la cabeza y ya lo hacía por sí mismo, sin que yo le estuviera que estar recordando. Cuando él ya había adquirido lo que significaba colorear, por sí mismo se corregía y ya sabía lo que se debía evitar. Yo busco que un alumno aprenda a autocorregirse. Pero lleva tiempo para llegar a eso, previamente tiene que haber un aprendizaje y trabajo de error y corrección, en el que, mi ayuda es necesaria para el alumno. (Profesora)

Trabajar con pinzas de ropa

Otra actividad que empezó a hacer Rubén fue trabajar con pinzas de ropa. Esto fue porque consideré que sus dedos deberían adquirir fuerza y flexibilidad para llegar a agarrar un objeto pequeño, tomarlo y presionarlo. Entonces, la primera semana le pedí a su mamá una bolsa de pinzas de ropa y que se las pusiera en la mochila cuando se viniera en la mañana a la escuela. Las pinzas las ocupábamos los días lunes, miércoles y viernes.

En clase ponía a trabajar a Rubén con esas pinzas. Le decía saca las pinzas y las pones en la mesa. Te voy a dar una hoja blanca y vas a colocar todas las pinzas alrededor de la hoja. Para que supiera qué significaba alrededor, yo agarraba una pinza con mi mano derecha y la presionaba para que se abriera y soltándola la colocaba en la hoja y se quedaba sujeta. Así hice con muchas pinzas hasta llenar la hoja. De ahí le decía, así como viste que yo agarré las pinzas, tú le vas a poner un poco de fuerza, las aprietas, las apachurras y las colocas alrededor de la hoja. Trata de usar la mano derecha, si no puedes entonces usa las dos manos. La cuestión

es que vayas poniendo todas las pinzas. Me iba y lo dejaba solo poniendo pinzas. Al principio le costaba abrirlas, lo hacía como podía, pero lo hacía. Lo intentaba con una mano y a veces podía y otras no, entonces usaba las dos manos. Ya que terminaba de colocar las pinzas en el contorno de la hoja, le decía mira Rubén ahora vamos a quitarlas. Y así se la pasaba, hasta que lograba hacerlo.

Hacer figuras fue otra actividad que hicimos con las pinzas, claro que no el mismo día, las primeras semanas lo hacíamos por ratos y por diferentes días. Entonces yo le explicaba a Rubén, hoy vamos a trabajar con las pinzas, sácalas y ponlas en la mesa. Le decía, fíjate lo que voy a hacer, agarraba una pinza y la unía con otra y le iba poniendo otra pinza, abría y sujetaba otra, las iba poniendo como fuera. Y entonces le dije, lo que tienes que hacer es utilizar todas las pinzas para formar lo que quieras. Ya lo dejaba trabajando, igual un rato hasta que utilizaba todas las pinzas. Cuando había terminado, le decía, ahora tienes que desarmar la figura. Pero primero le preguntaba ¿y qué hiciste?, ¿qué es eso que tú hiciste? Y la verdad no recuerdo lo que me explicaba. (Profesora)

Trabajar al ingresar a segundo

Él empezó con lo que requería y podía hacer en ese momento, a hacer trazos de líneas, de diferentes figuras y formas, de tal manera que fuera adquiriendo nociones de direccionalidad y lateralidad de la escritura. Escribir de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, el que fuera haciendo figuras con forma redonda, cuadrada y rectangular. Todo tipo de líneas, rectas, curvas y quebradas. (Profesora)

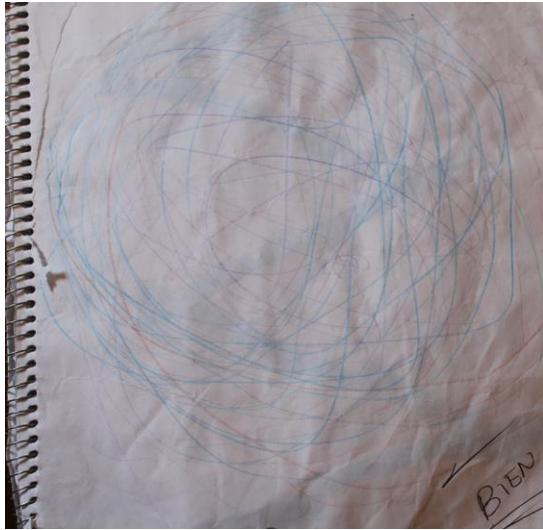
En las primeras semanas, para Rubén las actividades consistieron básicamente en remarcar modelos de trazos. Empezó a trabajar con la crayola y colores. Desde que entró trabajó con modelos y sin modelos de líneas y formas para remarcar, para que fuera desarrollando el movimiento con su mano. Sin modelo hizo ejercicios de garabateo libre. (Profesora)

Yo le decía, Rubén en una hoja blanca de la libreta agarra la crayola o el color que te guste y vas a mover tu mano y haces rayas como quieras, para allá, para acá. Era libre, que lo hiciera sin importar dónde iba a iniciar, si de izquierda a la derecha, arriba abajo, como fuera. Ese momento era como garabateo, utilizando la crayola podía mover la mano para los lados que quería, de manera libre. El propósito era que empezara a adquirir confianza, sintiera que podía

hacer algo con la crayola y viera que deja una marca o una línea en la hoja. Que fuera comprendiendo que si agarras una crayola y le aplicas fuerza y la llevas para allá, para acá, deja una línea, una huella. Eso hacía en su libreta.

Figura 17

Ejercicio de garabateo



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Rubén. Foto de N. García, 11 de noviembre, 2021.

En cambio, cuando le hacía modelo del trazo le daba instrucciones precisas. Para remarcar le decía cómo tenía que hacerlo. Que hay formas de hacer las líneas, lo más fácil es escribir de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha y que también se puede de abajo para arriba y eso tiene validez. Estaba al pendiente si lo hacía tal como se le daban las indicaciones y si no le volvía a explicar y tenía que corregirlo.

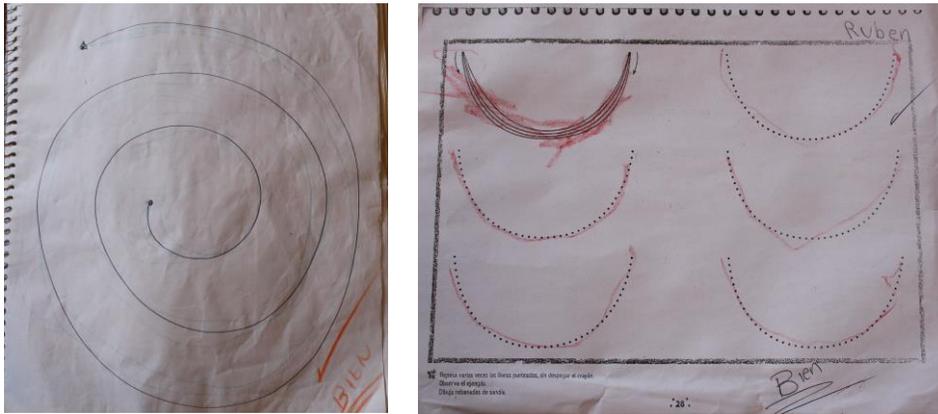
Él trabajó trazos de lo más grande a lo pequeño. Empezó con modelos de las formas básicas, círculos y líneas. Yo le ponía figuras de forma redonda o cualquier tipo de línea y las tenía que remarcar usando el color o la crayola.

Al principio, yo le ponía ejercicios de remarcar círculos grandes, líneas de arriba hacia abajo y líneas de izquierda a derecha. (Profesora)

Él empezó haciendo líneas con trazos muy grandes y le fui disminuyendo los tamaños. Empezó con lo grande. Me refiero a tener que hacer unas cinco o más líneas en una hoja de cuaderno.

Figura 18

Remarcar líneas: trazos grandes en dirección izquierda a derecha y de derecha a izquierda

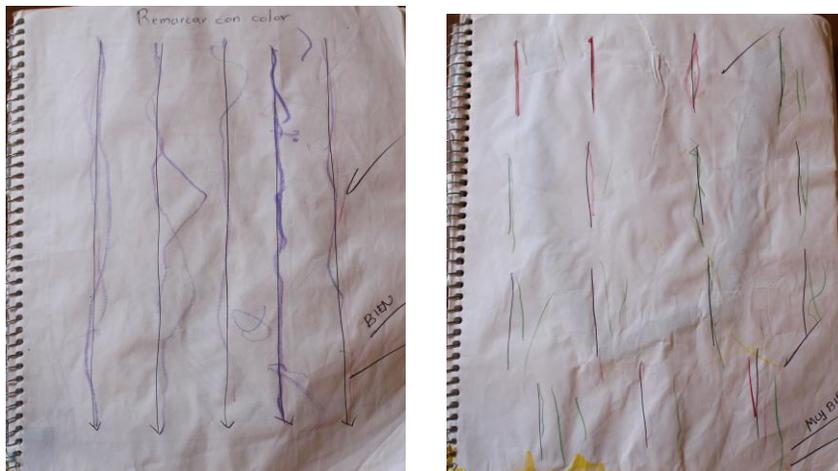


Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén y de un ejercicio en clase realizado en una fotocopia impresa. Foto de N. García, 11 de noviembre, 2021.

Rubén hizo ejercicios de remarcar líneas en su libreta de hojas blancas. Cuando él ingresó a segundo realizó ese tipo de actividades. Primero con lapicero le tracé el modelo de las líneas y le indiqué remarcar con color cada línea. Tratando de remarcar únicamente sobre las líneas que están ahí en la hoja y en ningún otro espacio. Empezando de arriba hasta llegar abajo y terminar.

Figura 19

Ejercicios de remarcar líneas grandes y de tamaño pequeño



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Foto de N. García, 12 de noviembre, 2021.

Para que Rubén hiciera las líneas hubo necesidad de agarrarle la mano. Por ejemplo, si le ponía una línea o un número grande que tenía que remarcar yo le agarraba la mano y le decía mueve tu mano, sigue, sigue, sigue, bajas, bajas, y otra vez. Incluso le llegué a poner un punto donde iba a empezar a trazar la línea y otro punto a donde iba a finalizar. Le decía de este punto hasta el otro vas a remarcar con tu color o crayola. Lo mismo haces en la siguiente línea. Así fue aprendiendo a hacer las primeras líneas y los trazos, para que fuera desarrollando las nociones de la direccionalidad, porque posteriormente para usar lápiz iba a escribir números y letras. (Profesora)

Figura 20

Trazar líneas de un punto a otro



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Rubén. Foto de N. García, 12 de noviembre, 2021.

Iba la escuela muchas veces. Hacía unas bolas grandes. (Rubén)

Figura 21

Bolas grandes

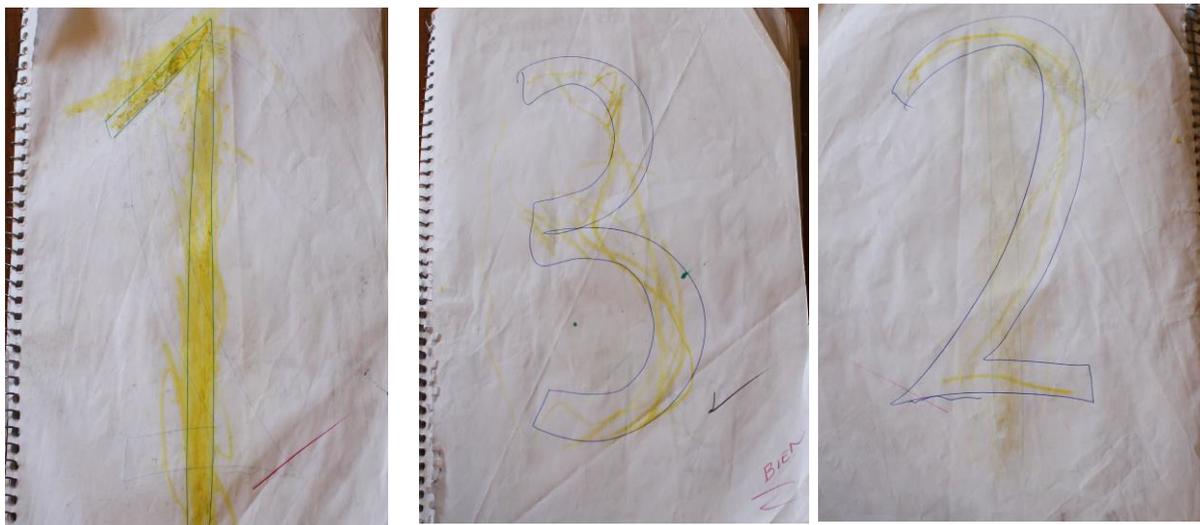


Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Fotos de N. García, 12 de noviembre, 2021.

Son números que me puso la maestra. Un número, pero grande. Lo hice con un lápiz y lo pinté. (Rubén)

Figura 22

Números que me puso la maestra



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Fotos de N. García, 12 de noviembre, 2021.

Igual en los números, le decía aquí en este punto pones la crayola, te vas, te vas, te vas, subes, bajas, bajas, bajas hasta el otro punto y ahí levantas la mano y ya terminaste.

Él inició haciendo el uno, dos, luego el tres. El número lo trabajamos con diversas actividades, por ejemplo, remarcar el número, colorear el número, rellenar el número de plastilina en la forma, con el rasgado de papel, el boleado (que son unas bolas que hacen con los dedos) y rellenar la forma del número o toda la línea. Recortar y pegar la cantidad: si era uno, tenía que buscar un recorte y pegarlo.

Entonces si fueron muchas actividades, pero Rubén fue trabajando progresivamente, a partir de lo que podía hacer y conocía. De los números fue empezar del uno al cinco. Y los

trabajamos por meses, prácticamente medio año. En diciembre todavía del uno al cinco. Y en todo el ciclo escolar apenas y llegamos al 10. (Profesora)

Sé escribir las letras. Me pusia [sic] mucha [sic] letras. Cuando yo lo acababa las letras, me pusia [sic] un chinguisisimo [sic]. (Rubén)

Figura 23

Letra P



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Rubén. Fotos de N. García, 12 de noviembre, 2021.

No me gusta la escuela

En la escuela hay baños, abrías una puerta y te sentabas y no te veía nadie. Me tardaba de hacer popó. Le dije a la maestra me da permiso por favor porque voy a ir al baño, y me decía ve si quieres, y vas a agarrar papel. (Rubén)

Me ponían a recortar las vocales. Ocupaba tijera. Recortaba unos monos. Unos monos de girasol. (Rubén)

Me gusta hacer muchos monos, muchos dragones, muchos osos en mi libro. Tienen patas y sus ojos y su boca. (Rubén)

Ya después de que empezó a ir a la escuela, no quería, decía ya no voy, no me gusta, no quiero ir, es que la maestra me pone mucha tarea y no quiero yo hacer la tarea. Le dije hijo

tienes que hacerlo, porque vas a la escuela para que aprendas. Yo porque no sé, si no te enseñaría. Tú tienes que ir a la escuela, eso tienes que hacerlo porque es tu obligación, quieras o no tienes que ir a aprender, a estudiar, a leer, a escribir. Sí es un poco difícil con él, está con que quiere y no quiere hacer tarea. En la casa estoy diciéndole vamos a hacer tarea. Pero me dice, ¿por qué siempre tengo que hacer la tarea? Le digo, porque tienes que estudiar. (Madre)

Para aprender en clase recibió ayuda de un compañero

Para aprender algunos temas que veíamos en clase, Rubén trabajó en binas y recibió ayuda de sus compañeros de segundo que habían cursado primero y otras veces de los compañeros de nuevo ingreso. A veces le pedía a Pedro o Damián que le ayudaran, porque trabajaban rápido y terminaban su trabajo, además ya sabían hacer las cosas, tenían conocimiento y habían aprendido. Por ejemplo, cuando estábamos viendo los números, si escogía a Damián le daba indicaciones: ponte a contar con Rubén del uno al cinco, en su cuaderno están escritos los números de tamaño grande, le vas a ir señalando con el dedo en cada número y él que diga el nombre, lo haces en orden, empezando del uno, pasas tu dedo al dos, luego al tres y así sigues hasta el cinco; si vez que no sabe el nombre, entonces tú le dices; si se equivoca en el nombre le dices cómo se llama. Repasa varias veces los números con él. Ya que le explicaba, se iba con Rubén a su lugar y se ponían a contar juntos. Yo lo que hacía era permanecer cerca y escuchar cómo pronunciaban el orden y nombre de los números; oía uno, dos, tres, cuatro, cinco. Lo hacían pausado o repetían varias veces el nombre de un mismo número. Estaba atenta a que Damián lo guiara de manera correcta y lo hacía bien, no hubo necesidad de mi intervención. Y de esa manera, un alumno corregía a su compañero y los dos estaban aprendiendo, porque al mismo tiempo Damián reforzaba el conocimiento que había aprendido en primero, al ponerlo en práctica.

De igual manera, al principio cuando Rubén no podía armar su rompecabezas y no lo terminaba, decidí que trabajara en binas. Lo que no podía hacer lo fue aprendiendo al observar cómo lo hacía un compañero; o a veces lo hizo con ayuda de otro compañero.

Hubo veces que lo puse a armar rompecabezas con Miguel, con Fátima, o con Pedro. Les decía, ayúdense, entre los dos piensen y vean donde va cada pieza. Entre ustedes vayan acomodándolas, hágense y digan dónde creen que va. Los veía platicar, mover y quitar piezas.

Solo cuidaba de que participaran o los invitaba a que ambos tenían que ir poniendo piezas. Y así fue como llegó la ocasión en que escuché las palabras de Rubén: ya terminamos. Fue una satisfacción para mí. A través del trabajo colaborativo logró aprender a armar rompecabezas. Después, en otro día lo ponía a prueba con el rompecabezas, pero de manera individual. Si se atoraba en alguna pieza, le decía ya pudiste hacerlo con tu compañero, acuérdate cómo lo hicieron y así hazlo, tú puedes.

Otro ejemplo de ayuda que recibió Rubén fue para colorear. Aproveché que Pedro sabía colorear muy bien y lo avanzado que estaba, para pedirle que le enseñara a Rubén, quien apenas estaba aprendiendo. Les decía que se sentarán juntos. Ya en su lugar, a los dos les daba indicaciones. Previamente en el cuaderno o en el libro para colorear de Rubén, les asignaba la actividad a realizar. A Pedro le decía, vas a colorear primero tú, así como sabes hacerlo. Rubén te fijas mientras él lo hace. Pedro, luego le das el color a Rubén para que siga coloreando donde te quedaste. Rubén te pones a colorear de tal manera que se vea igual como lo hizo Pedro. Se trata de que los dos vayan pintando un poco y un poco. Pero sobre todo que tú Pedro le digas a Rubén cómo le haces para colorear así de bonito. Y hasta que ustedes crean que terminaron pasan a revisión. Y como son niños, pues al principio, lo que pasó fue que Pedro se ponía a colorear en lugar de Rubén, solo hacía el trabajo. Y de eso no se trataba. A Pedro le tuve que decir, se trata de que tú hagas un poco y él vea, que le digas mira yo le hago así, o fíjate cómo le hago. Ya que le repetí las indicaciones se ponían a hacerlo nuevamente con otro dibujo. Y puedo decir que a Rubén si le ayudó el basarse en el modelo de colorear de Pedro, para ir mejorando un poco. Se notaba esa mejoría cuando trabajaba con él. Ya cuando trabajaba de manera individual volvía a retroceder en su forma de colorear y lo hacía como podía. (Profesora)

En la escuela, a veces, peleaba

En la escuela a veces se peleaba con su prima Fátima. Con ella agarraba confianza, ya se conocían el modo, por eso se peleaban. De ahí le pegó a Allison, hija de la señora Gabriela. No sé si le pegó o le quitó el color, que después la niña ya no quería ir a la escuela. Ya no quería porque decía que un niño le había pegado. Y sí, después Rubén me confesó que fue él, porque ella le quitó un color o no sé qué me dijo que le hizo. (Madre)

Quedarse un rato en la escuela

Ya cuando tocaba el timbre comía. Mi mamá me traía la comida, venía y ya me daba dulces y comida. Mi mamá me llevaba un huevo con frijol, tortilla y una torta. Cuando se va de la escuela me deja. Ya me viene a traer y nos vamos a la casa. (Rubén)

Rubén era muy berrinchudo, como es el último hijo me hacía berrinche por todo. En la hora del recreo se quería venir conmigo para la casa. Decía vámonos ya, no me gusta aquí en la escuela, la maestra me pone a trabajar mucho. No, es que hago mucha tarea, la maestra me regaña si no lo hago, mejor vámonos a la casa. Le decía no, te quedas y al rato a la salida ya vengo por ti, nada más es otro rato el que tienes que estar aquí. Aunque llores te tienes que quedar. Además, no me voy a ir aquí afuera voy a estar. Quería que me lo trajera y yo lo dejaba.

Siempre le decía que iba a estar afuera de la escuela. Entonces, él me contestaba sí ahí vas a estar, a bueno pues, pero ahí estate, cuidado y no vas a estar y te vas. Un día que me agarró la tarde y a la hora de la salida no llegué a tiempo a la escuela, él ya estaba preocupado y desesperado. Cuando llegué me dijo, por qué me dejaste ya me iba a ir solo a la casa. No te vayas, tú me dijiste que aquí afuera ibas a estar y no estabas cuando salí. Le dije, si hijo, lo que pasó es que tuve que salir un rato para ir al mandado y por eso no me quedé, pero ahora aquí voy a estar contigo y ya vine por ti. Le daba miedo que lo dejara sólo ahí en la escuela. Creo que fue porque yo a veces lo regañaba. Una vez le dije: un día me vas a enojar y te voy a dejar aquí con la maestra. Y por eso creo que tenía miedo de quedarse en la escuela. (Madre)

Me gustaba jugar los columpios con los niños. Se columpia con los pies. Yo si gano subirme un columpio. Me subo con los pies.

Cuando toca el timbre me voy a mi casa.

Me gustaba pintar, leer letras. Las vocales. Las vocales las hago mal. Porque mi mamá me regañaba, que yo lo hiciera bien. (Rubén)

Hay que meter a nuestros hijos desde primero para que aprendan

Hay que meter a nuestros hijos desde primero para que aprendan, uno si les enseña en casa, pero no es lo mismo. Nosotros les enseñamos poco y por ratos, en cambio en la escuela hay un tiempo para que estudien. Con otro poco que nosotros les enseñamos en la casa, ya está bien. Por ejemplo, yo ahora no tengo trabajo, pero si tuviera tampoco voy a tener tiempo de

enseñarle a mi hijo. Le enseño por ratos, por mucho una hora. Tener más tiempo para enseñarle, pues no. A veces no hay tiempo. Ahora hay mucho, porque no hay trabajo por la pandemia. No hay costura. De trabajo nada más está el aseo y quehacer de la casa.

A Rubén hasta ahora se le dificulta escribir. Pintar y dibujar si gana, nada más que a veces le da flojera hacerlo. Se le está dificultando hacer las letras y a veces yo se las remarco y él las hace. Le digo hazlo tú solo. Apenas lleva escribiendo dos letras y dice ya se me cansó mi mano. Hay ya me cansé, déjame descansar un rato y empieza a mover su mano como para descansarla. Le digo apenas vas dos letras y ya se cansó tu mano, no hijo, debes de escribir más letras. Me preocupa porque el otro año ya le toca ir a la primaria y tiene que escribir sin que uno se lo esté remarcando.

Yo digo que si hubiera ido en primero a la escuela le iban a enseñar un poco más, ahora iba a saber más, a tener más ganas de estudiar y de aprender. Porque los niños entre más chicos más pronto aprenden y entre más grandes se les dificulta más. Antes uno aprendía hasta que iba a la escuela y ahora ya no. Por ejemplo, ahora que él estudia, en la casa mi nieta ya dice dame apis [sic], apis [sic], y le doy un lápiz. Dice papel y le doy. Aunque en un rato rompe su hoja, pero ya raya y tiene la intención de hacer algo. Ya está ahí con sus rayones. Está más despierta. Le digo a Rubén, ya vez la nena ya quiere aprender a estudiar y tú qué le vas a enseñar si no quieres aprender. Eres su tío, le vas a enseñar a escribir a la nena. Hijo tienes que aprender. Y ahí estoy motivándolo todos los días para que haga su tarea.

Para mí está bien que los niños vayan a preescolar: les ayuda mucho. Se les enseña de todo un poco, a escribir, a practicar con la mano y los números. Entre más chicos los niños, rápido aprenden lo que uno hace y les enseña. Si hablas van repitiendo todo, son como grabadoras. Por lo mismo, si como mamá o papá cometes el error de hablar una palabra que no debes y la escuchan, es lo primero que ellos hablan. Entonces, yo digo que aprenden más bien si los mandamos temprano a la escuela. Yo a veces me arrepiento de no haber metido a Rubén a primero, pienso que le iba ayudar a practicar más su mano y ahora ya no se le iba a ser tan difícil lo de la escuela. (Madre)

La ventaja en preescolar es que el programa es flexible, deja o permite trabajar los mismos campos formativos y aprendizajes esperados para los tres grados, es cuestión de irlos adecuando a cada alumno y así vayan desarrollando habilidades. Sin embargo, si les afecta no

cursar un grado. En todo un ciclo escolar aprenden, desarrollan habilidades y adquieren conocimientos. En cambio, si no asisten se tiene que empezar con lo que debió haber aprendido en primero y no con algo más avanzado. Más todavía cuando un alumno entra a segundo y prácticamente no se le enseñó nada en casa, si será cuestión de tiempo para que tenga que nivelarse, puede ser que lo logre en ese mismo ciclo escolar o no. Rubén no logró adquirir los aprendizajes como para ser un alumno de segundo, sobre todo en escritura. (Profesora).

5.3. Historia de vida de Miguel

Miguel Olivera Ramírez. (Miguel)

Nació el 13 de mayo del 2015. Es el más chico de mis dos hijos. Mi otro hijo se llama Víctor y tiene 9 años. Miguel tenía 2 años cuando me vine de Xaagá. Ahora vivo aquí en Mitla con mis papás. Yo soy originaria de Mitla y su papá es de Xaagá. Ahí viví 7 años con mi marido. Después nos dejamos, ahora ya se van a cumplir 3 años. Y desde que me separé me fui a vivir a Mitla con mis papás.

Figura 24

Miguel



Nota. Foto de M. Ramírez, 16 de diciembre, 2021.

Miguel nació en el hospital de Tlacolula. Cuando yo estaba embarazada vivía en Xaagá y ahí en la clínica me dieron un pase para el hospital de Tlacolula. En el día me comenzaron a dar dolores en la panza y pensé que mi bebé ya iba a nacer. Fui a la clínica a revisión y me dijeron que todavía faltaba para que naciera, y entonces me regresé a mi casa. Pero ese mismo día, pero ya en la noche me volvió a dar más dolor. Ahí fue cuando le dije a mi esposo me da mucho dolor, ya no aguanto más. Era incómodo, porque yo no podía dormir, porque el bebé se movía y estaba inquieto, y no sabía qué hacer. Entonces, le dije ya no aguanto vámonos a Tlacolula, llévame a Tlacolula. Mi esposo salió a buscar un taxi, regresó por mí y nos fuimos al hospital.

Llegando al hospital en Tlacolula, luego me pasaron porque me dijeron que ya tenía yo como 5 de dilatación⁴⁵. Ahí estuve un rato en la noche. Así como pasaba el tiempo más aumentaban las contracciones y el dolor, me quería parar de la cama y salir corriendo. Los doctores no me dejaron pararme. Para mí fue una desesperación horrible, en esos momentos no podía más. Los doctores me decían no te pares, quédate ahí acostada. Logré tranquilizarme y de ahí nació Miguel. Cuando nació y me lo dieron fue algo muy bonito, porque lo vi por primera vez, vi su carita y dije que precioso está mi bebé.

En Xaagá enterramos su ombligo. Fue en el patio de la casa donde vivíamos, porque mi hijo era de ahí y se iba a quedar parte de él. En un día en la mañana su papá hizo un hoyo en la tierra y ahí metió su ombligo y lo tapó. Y así fue que ahí se quedó enterrado su ombligo.

Su nombre lo escogió mi esposo y fue porque así se llamaba su abuelo, el bisabuelo de Miguel. Aquí siempre cuando tenemos el último hijo lleva el nombre del papá. Pero su papá no quiso ponerle su nombre, que de haber sido así, le hubiera puesto Germán. Mejor decidió por el de su abuelo. Y de ahí viene el nombre de Miguel. Y lo fuimos a registrar en el Registro Civil de Mitla.

⁴⁵ La dilatación es una fase del parto, consiste en que el cuello del útero se va abriendo poco a poco y así se crea un agujero que llega alcanzar hasta 10 cm, el espacio necesario por el que pasa el bebé. El diámetro de la cabeza de un bebé no es mayor de 9.5 cm, pero si varía. En lenguaje obstétrico cuando se atiende el parto se habla de dilatación completa o 10 cm. La dilatación se resume en que, el cuello se va abriendo hasta alcanzar los 10 cm (Colegio Enfermería Málaga, 2020).

Para alimentar a Miguel siendo bebé, le di leche de mi pecho por un año, le di frutas, verduras y comida preparada. A los 3 meses fue cuando ya le empecé a dar verduras, como la papa, la zanahoria y el chayote. Las verduras se hervían y ya cocidas las raspaba con una cuchara y le daba en la boca. A los 6 meses le daba de comer fruta y verdura. A los 8 meses le comencé a dar comida preparada, como el caldo de frijol con tortilla mojada. Al caldo de frijol le echaba sopas de tortilla y la batía, ya de ahí le daba en su boca y comía bien. Para que él comiera, siempre que salía yo de casa tenía que cargar en mi bolsa una manzana, un plátano, o cualquier fruta, para rasparle con una cuchara y darle en su boca.

Al año, a Miguel yo le hacía un taco y lo comía. No me gustaba darle comida porque estaba bien sucio de su cara, pero es natural que a esa edad los niños se manchen, porque son pequeños y todavía no aprenden a comer. Cuando se embarraba bien feo tenía que limpiarle con un trapo húmedo o con una toalla húmeda, para que se le quitara lo que tenía en la cara. Y a veces tenía que cambiarlo.

Yo quería darle más tiempo la leche de mi pecho a Miguel, pero mi suegra me dijo quítale el pecho al nene, ya está grande, ya métele más de comer. Y le hice caso, para que dejara el pecho me echaba sábila en la aureola. Cuando los bebés lo prueban sabe amargo, pero Miguel no hacía caso y seguía buscando mi pecho. Fue cuando mi suegra me dijo échate chile en tu pecho. Había que embarrármelo y no lo hice porque me iba arder. Mejor agarré unas bolas de San Cayetano, es una planta, son como tomates verdes o rojos. Me echaba esos tomates en el pecho y amargan mucho. Lo que hacía era aplastarlos, luego los batía y me los embarraba. Cuando a él le daba hambre previamente me ponía los tomates y le daba pecho y ya no quería tomar leche, porque esto si le amargó en su boca.

Yo no quería quitarle el pecho a mi bebé, lloraba mucho, lo veía llorar. Tuve que hacer un esfuerzo porque lloraba y me daba tristeza. Como dejé de darle pecho, en las noches cuando le daba hambre y quería comer, me tenía que levantar a darle pan con café, pan con atole, o una fruta. A las 3 de la mañana era la hora en la que siempre le daba hambre. Se despertaba y lloraba, y entonces también me despertaba a mí y de ahí tenía que levantarme a esa hora. Yo siempre fui la que se levantó, porque su papá se quedaba acostado. Así fue que gané a quitarle el pecho. Le costó dejarlo porque lloraba mucho.

Miguel iba aumentando de peso como pasaba el tiempo y me encantaba su cabello porque era ondulado, o sea, lo tenía largo y ondulado. El cabello le iba creciendo y a su papá no le gustaba verlo así, me decía que yo lo llevara a rasurar, porque estaba pachón. Yo no quería rasurar a mi bebé porque tenía el cabello hermoso. Su papá era muy exagerado, yo le decía cómo crees que lo van a rasurar. Pero tuve que hacerle caso y lo llevé a su primer corte de cabello. Fue cuando Miguel tenía un año y 2 meses. Ya que lo rasuraron recogí su cabello del piso y lo guardé en una bolsa. Esa bolsa la conservé, está en mi almohada donde me acuesto. Ahí me dio por guardar ese primer corte de cabello de Miguel.

Empezó a caminar como al año y 6 meses. Fue flojo para caminar, creo que porque yo siempre lo cargaba en la carriola. Pesaba mucho y no lo aguantaba y mejor lo echaba en la carriola. También no lo dejaba yo que jugará en la tierra. Aquí las mujeres si acostumbran a cargar a los niños en rebozo, pero a mí no me gustaba hacerlo porque pensaba que eso era de señoras. Decía yo todavía no soy una señora grande, cómo voy a andar cargando así a mi bebé. Es más, sentía yo que se asfixiaba porque los bebés se hunden ahí en el rebozo. Yo sentía que para él era incómodo cargarlo así. Durante un tiempo yo lo llevaba tomado de la mano, pero ya no lo volví a llevar así nunca más, porque un día sin querer se le zafó su brazo. Al llevarlo de la mano le zafé dos veces su brazo. Y de ahí dije mejor ya no lo llevo de la mano y lo empecé a meter en la carriola. Y así anduvo en carriola hasta que él empezó a caminar.

Cuando empezó a caminar nosotros vivíamos en Xaagá y ahí en la familia celebramos el día de Todos los Santos, Navidad y Año Nuevo. Entonces, Miguel ya nos ayudaba a poner el pino, los animales y todo el adorno.

En Xaagá nosotros vivimos en la casa de mi suegra, en el mismo terreno, pero aparte en otra casa. Mi esposo y yo hablamos español y su abuela de Migue hablaba zapoteco. Miguel aprendió puro español. Su abuela quería enseñarle zapoteco: un día me dijo Magali quiero enseñarle. Cuando alguien tiene la iniciativa te dice tráelo a la casa yo le voy a enseñar. Ella me dijo nada más porque nunca le enseñó y fue aprendiendo solo español.

Fue al año cuando Miguel empezó a hablar. Su primera palabra fue papá. Y le decía yo di mamá, mamá y no lo decía. Hasta después llegó un día en que dijo mamá. Luego empezó a decir agua. De comer no pedía con palabras, con un gesto que hacía ya sabía yo que era de comer lo que quería. Más adelante solo empezó a decir papá, agua y palabras de las que nos

escuchaba decirle. Y así conforme fue pasando el tiempo Miguel fue aprendiendo a hablar más palabras como hermano, Víctor, abuelo y abuela.

A los 2 años todavía no hablaba muy bien las palabras, apenas y se sabía unas cuantas, porque yo creo que una madre le tiene que empezar a meter palabras en su cabeza a los niños y yo no hice así, porque nunca tuve tiempo. Para mí todo el tiempo era para el trabajo y luego para dar el servicio de vocal que me tocó dar en el Jardín de Niños de mi hijo Víctor. Durante un año tuve que agarrar el servicio de vocal. Eso fue cuando yo todavía vivía con mi esposo en Xaagá. Prácticamente a él lo nombraron, pero porque trabajaba y se requiere de todo el día para ir a la escuela, mejor fui yo. El servicio se da cuando nos nombran en una reunión de la escuela, íbamos a barrer, a limpiar todos los salones, hacer aseo de los baños y de todo el patio, a cuidar la puerta y ver que los niños entraran con uniforme y presentables. Después de que se iban los niños nos quedábamos a hacer el aseo, a limpiar las mesas y a limpiar todo. A cada padre de familia nos tocaba dar el servicio por semana. Está bien dar servicio porque es nuestra obligación y nuestros hijos van a la escuela. Yo lo veo como una obligación. Es parte de nosotros como papás, porque fácil podemos decir no vamos a hacer nada. La escuela necesita mantenimiento, barrerse y limpiarse.

Miguel ya caminaba cuando di el servicio. Y con el trabajo y el servicio no había tiempo para él y fue creciendo en compañía de mis papás. Creció sin que yo le enseñara a hablar, él solo fue aprendiendo de lo que escuchaba hablar a mis papás y de lo poco que yo le hablé cuando estaba en la casa. (Madre)

En casa.... un niño tranquilo

Esa es una casa. Esta es mi casa. Está pintado de rojo de fuera y blanco también de fuera. Adentro todo blanco. Y tengo un mueble para la ropa. En el mismo mueble también pone su ropa mi hermano y mi mamá. Hay un plato. Y son árboles que hay en mi casa. Es otro árbol y otro árbol y es un zopilote. En mi casa hay zopilotes, son negros. No he visto que han bajado. También hay patos. Hay flores, mi abuela Adela las tiene en un corral. Las veo, son rosadas, son unas rojas. Y tiene otras cosas: chile, platanar, guayabal. Aquí está el guayabal. Aquí está el pino. Y este soy yo y mi hermano Víctor. (Miguel)

Figura 25

Mi casa



Nota. Dibujo de Miguel Olivera Ramírez. Foto de N. García, 17 de diciembre, 2021.

Yo tengo un perro en mi casa y no se me ha escapado. Mi tía me la [sic] dio. Bueno una perra y se llama Princesa. Es negro. Yo le puse ese nombre porque como es perra. Y le puse así. Le quería poner muñeca, pero no me gustó. Y mejor mi hermano le puso muñeca. Y yo le puse princesa. (Miguel)

A los 3 años yo lo veía muy chico y decía mi nene no tiene ninguna responsabilidad, que se vaya a jugar. Fue a los 4 años que ya empecé como a decirle sabes que Miguel vamos a levantar tus zapatos y tu ropa. En el cuarto puse un bote y le dije sabes aquí va la ropa sucia, cada que nos cambiemos vamos a echar la ropa sucia ahí. Los zapatos tienen una caja y ahí los vamos a echar. Y Migue aprendió, ya sabe qué hay que hacer con la ropa y los zapatos. Ahora está aprendiendo a guardar los juguetes. Le he dicho cada vez que sacas tus juguetes de la bolsa y terminas de ocuparlos guárdalos otra vez. Eso empieza a hacer. (Madre)

Mi hermano, mi mamá y yo estamos en la casa. Me gustaba barrer la casa con una escoba chiquita. A veces sí y a veces no lavaba trastes. (Miguel)

A él le gusta mucho ver la televisión y jugar. (Madre)

Me gusta mi casa porque ahí me siento, me acuesto y veo tele. Veo caricaturas. Me gusta ver la tele, sí, pero a veces. Mi hermano a veces la ve. Cuando estaba chico todavía no teníamos tele. (Miguel)

Me gustaba jugar con mis primos a los enhielados, a las escondidas y a las atrapadas. Uno se llama Yami, uno se llama Alexis, uno [sic] se llama Jimena, uno se llama Roni y otro [sic] se llama Vanesa. Si a uno lo tocan se debe quedar congelado. Si lo tocan otra vez ya se descongela y corre. A las escondidas es que se tienen que esconder y uno tiene que encontrar. Quien va a buscar cuenta hasta donde él quiera: tres, cuatro, cinco, seis o hasta 11. Ahí nada más llevo. Y el niño que está buscando a los niños y los encuentra, a él primero va a ser el que va a contar. (Miguel)

Iban a la casa los niños y de hecho Yami y el otro niño estaban en mi casa, o sea viven en el mismo terreno y ya de ahí pues se reunían y jugaban. Hasta ahora lo siguen haciendo. Son los hijos de mi hermano. Ya la otra niña que iba a mi casa y también jugaba con Miguel, es hija de mi hermana. (Madre)

Él es muy tranquilo porque no le pega a nadie y no es bravo. Es un niño que si se le da confianza habla mucho, parece un perico. Habla mucho cuando agarra confianza con las personas. (Madre)

A Miguel le gusta ser calmado. Y en parte es porque yo le he dicho acuérdate que tú eres un niño bien calmado y me gusta tu forma de ser y así quiero que seas. No quiero que seas grosero, ni que andes pegando porque está mal. Por ejemplo, yo le enseñé a saludar a la gente que llega a la casa o cuando salimos a la calle. Y lo hace porque si vamos a comprar a la tienda, él cuando entra le dice buenas tardes a la señora que atiende. Va aprendiendo de mí, porque él primero ve que yo lo hago y ya lo va haciendo. Él igual va aprendiendo a decir por favor y gracias. (Madre)

En esa etapa de los 2 a los 3 años no tuvo ese cariño de una mamá que lo abrazara. A Miguel lo cuidaba mi mamá porque yo me iba a trabajar. En ese entonces estaba chico y lo único que necesitaba era cariño de su mamá, de alguien que lo abrazara, y no tuvo ese cariño, no tuvo ese amor. (Madre)

Mi mamá no estaba, bueno no todo el día; se iba a su trabajo en Teotitlán. (Miguel)

Yo trabajaba en Teotitlán del Valle y mi horario era de 9 de la mañana a 7 de la noche. En la semana nada más pasaba a dejar a mi hijo Víctor a la escuela, que entraba a las 8 a.m. De ahí me iba para Teotitlán. Ahí yo trabajaba en un local donde se vendía mezcal. Daba explicación de cómo se destila el mezcal, sobre qué tanto tarda un maguey en crecer y todo lo que es del mezcal. (Madre)

Aquí en Mitla en la fiesta de enero hay juegos y traigo a mis dos hijos. A la fiesta que festejan a San Pablo nada más venimos a los juegos. (Madre)

Me gusta subir a los caballitos que dan vuelta. Y a una rueda que da vueltas no me he subido, mi mamá no me deja porque piensa que me da miedo. Y no me da miedo a mí. Y me gusta comer pizza. (Miguel)

Miguel siempre quiere ir a los juegos. Le gusta ir a los caballitos, a las canicas. Quiere comer una pizza, comer una hamburguesa, un frappé, y le gustan los dulces regionales de aquí de Mitla, como empanadas y barquillos. Los traigo porque más que nada vienen a jugar, a distraerse y a disfrutar. (Madre)

Por la fiesta, en la Iglesia hay misa y en la noche hay calendas, como la calenda floral, pero no vamos. A la calenda de monos voy sola, no los llevo porque hay mucho borracho. Una vez si los llevé, pero luego les dio sueño, se habían cansado de caminar, como recorrimos casi todo el pueblo se querían venir para la casa, como que ya se habían aburrido. Los tuve que ir a dejar y yo me regresé al baile. Y pues los niños casi no van a las calendas. (Madre)

Primer año...complicado inscribirlo al kínder

Inscribí a Miguel hasta segundo año. A primer año se me hizo complicado mandarlo y ya no pude inscribirlo, estuve dando vueltas con el trámite de pensión del papá de mis hijos. Un tiempo de en balde, ya pasaron varios años y todavía no se define cuánto de dinero me va a dar. Y me desesperé, ya no le fui a mover y así nomás se quedó, sin que él esté dando nada. Lo que digo yo, su papá debería decir son mis hijos voy a darles la manutención porque lo necesitan. (Madre)

No le dije que iba a ir al kínder, o sea no lo preparé. La verdad yo no le enseñé nada porque no estaba en la casa. Antes de entrar al Kínder, a él nunca le enseñé a escribir ni a pintar. No sabía, no sabía nada. (Madre)

Miguelito llegó contento...en la escuela

Contento porque nunca había entrado a ninguna escuela. (Miguel)

Mi hijo llegó feliz a la escuela, estaba que no se la acababa de contento. Pero sí cuando llegamos el primer día de clases se quedó llorando. Le dije, hijo te quedas en la escuela, yo tengo que ir a trabajar. Al segundo día ya no lloró, se quedó muy contento. (Madre)

En el salón hay sillas, mesas y colores y juegos. Una resbaladilla, un columpio. Lo que me gustaba del salón los juegos. Con mi amigo Zeús jugaba en la resbaladilla y en el columpio [...] Ir a jugar, leer, hacer dibujos y pintar. (Miguel)

Inscrito a la edad de 4 años...y como si fuera un alumno de primero

Miguel ingresó a los 4 años de edad a preescolar y quedó inscrito en segundo grado. En el grupo había alumnos de nuevo ingreso a segundo que igual no cursaron primer grado, otros alumnos de segundo y alumnos de primer grado. Estaba así porque me tocó atender primero y segundo. Yo trabajé con todos los alumnos que eran de nuevo ingreso, los de primero y segundo como si fueran de un solo grupo de primero. (Profesora)

En la primera semana del ciclo escolar se hace una evaluación sobre qué pueden hacer los alumnos. Se valora el avance de cada alumno porque no se sabe cómo vienen. De acuerdo a lo que detecté, a Miguel tuve que empezar a enseñarle desde la forma de usar el cuaderno, a tomar el lápiz y los colores, a usar la tijera para recortar y el Resistol líquido para pegar recortes, que fue de lo que más le costó aprender. (Profesora)

Una de las dificultades que se le presentaron fue que aprendiera a pegar recortes en las hojas del cuaderno. A los niños hay que enseñarles a que usen el espacio de la hoja, de tal manera que no peguen el recorte fuera. Y precisamente era lo que él hacía, colocaba y pegaba el recorte muy a la orilla de la hoja y una parte salía. (Profesora)

Al principio, aunque explicaba cómo se iba a pegar un recorte en cualquier hoja de un cuaderno, él tenía dificultad para hacerlo. Le explicaba que el recorte debe pegarse dentro del espacio de la hoja y no tiene que salir del cuaderno. El espacio se lo señalaba con la palma de mi mano, recorriendo el lugar donde lo podía poner. (Profesora)

Él pegaba los recortes como podía porque le costaba seguir indicaciones. Una vez que yo explicaba la actividad de pegar recortes, iba a ver cómo lo hacían los alumnos, sin

permanecer mucho tiempo en el lugar de alguien. Al dejar solo a Miguel, cuando regresaba a verlo había pegado de manera incorrecta, entonces le explicaba su error, le decía tenemos que despegar este recorte, bonito sin que se rompa. Cuando yo lograba despegarlo quedaba medio roto, doblado o arrugado. Aun así, trataba de que él volviera a ocuparlo, se lo daba y le decía ponlo en la hoja en donde lo vas a pegar. Al ver que lo intentaba y dudaba, le decía recuerda que debemos pegar solo en el espacio de la hoja, tú muévelo, colócalo bien y lo pegas. Si lo hacía bien, terminaba diciéndole, la próxima vez lo vas a hacer igual, ya viste como quedó colocado. Ahora lo despegamos porque se salió de la hoja, si tú lo pegas como es no lo vamos a despegar.

Figura 26

Dificultad para pegar recortes



Nota. La imagen se obtuvo del cuaderno de Miguel. Foto de N. García, 12 de noviembre, 2021.

Hay formas de corregir el pegado de recortes. Como con los alumnos trabajé con una libreta de hojas blancas, lo que hacía era trazarles un cuadro con un color y decirles que el recorte iba a pegarse dentro de ese cuadro. Claro que les lleva tiempo aprender a pegar los recortes exactamente en el cuadro, pero ya es una guía, una marca donde debe ir el recorte. Y así hay menos casos de alumnos que peguen fuera de la hoja.

Miguel también tuvo dificultad para usar la proporción o cantidad de Resistol que se le pone a un recorte. Tuve que enseñarle a usar el Resistol. Claro como recomendación, porque no existe algo exacto. Y fue necesario porque al recorte le ponía mucho Resistol líquido, quedaba completamente mojado. Por lo mismo que ponía demasiado, cuando pegaba de manera incorrecta un recorte, a veces lo podíamos despegar y en ocasiones se echaba a perder. Igual por el exceso de Resistol varias hojas del cuaderno se pegaban y quedaban inutilizables. Incluso después de haberse secado en el sol, era difícil despegarlas sin romperlas. (Profesora)

Nada más le echaba un chingo de Resistol y ya lo pegaba (...) Bueno no le echaba mucho, nada más le echaba una gota y ya lo revolvía, luego lo pegaba. Y me ensuciaba cuando lo revolvía. (Miguel)

La libreta de Miguel tenía recortes fuera de las hojas y restos de Resistol seco que, al ser blanco, con el paso de los días se veía todo manchado. Al ver así su libreta, un día me dio por recortarle con la tijera en los tres lados, de tal manera que quedara parejo porque salían muchos pedazos de recorte. Algunos recortes los tuve que doblar para dentro porque era muy largo lo que estaba por fuera. Con la recortada que le di, ya se veía diferente y mejor su libreta.

Resistol líquido fue el que usaron los alumnos. Cuando iban a utilizarlo yo les decía que mojaran su dedo índice con un poco y le pusieran al recorte en las cuatro esquinas y en el centro. Eso lo hacía de manera demostrativa, haciendo yo misma las indicaciones que daba. Y con ese ejemplo esperaba que lo hicieran igual. Miguel las primeras veces usaba todos los dedos o las dos manos y le ponía Resistol a toda la superficie del recorte. Y por usar Resistol con las dos manos no encontraba la forma de pegar el recorte en el cuaderno, porque se le quedaba pegado en la mano cubierta de Resistol.

En ocasiones se equivocaba y le ponía Resistol a donde estaba el dibujo y no del otro lado. Eso tuve que corregirlo. Otras veces no le ponía Resistol al recorte y le ponía a toda la hoja del cuaderno, la llenaba como si la fuera a utilizar toda. No me daba cuenta como lo hacía, supongo que usaba todos los dedos de la mano y así pegaba su recorte, porque luego le quedaban las manos todas pegajosas. Y como poco a poco se va secando el Resistol, lo veía frotándose las manos y se la pasaba quitándose pedazo a pedazo todo lo que se le había embarrado. De tanto Resistol que tenía en las manos hubo ocasiones en que mejor le dije que se fuera a lavar al baño, o él mismo me pedía permiso para ir.

Cuando los niños entran a preescolar es como normal que peguen un recorte fuera del cuaderno. Como con Miguel que esa fue una de las nociones que tuvo que aprender. Necesitó de mucha atención, aunque entró a segundo grado, una actividad como la de pegar un recorte en el cuaderno requiere de un proceso, tuve que estar con él apoyándolo, corrigiéndolo, explicándole las veces que fueran necesarias y buscando las formas para que lograra entender y hacerlo por sí solo. Miguel regaba mucho el Resistol en la hoja del cuaderno.

Prácticamente se comportaba como si fuera un alumno de primero. Requería de ayuda que se les da a los niños que entran a primer grado. Me la pasaba observando de cerca cualquier actividad que le ponía. Cuidaba que no se fuera a comer el Resistol, a picar a alguien con la tijera o con el lápiz y rayar el cuaderno del compañero que estaba sentado al lado. Y lo cuidaba porque apenas iba a adquirir las normas de convivencia en clase y eso es un proceso en el que se inicia el niño desde el momento en que entra a la escuela.

Que aprendiera a recortar fue donde más ayuda requirió. Recuerdo que previamente hicimos ejercicios para los dedos de las manos, como cerrar puños, o levantar cada uno de los dedos. Cerrábamos las manos formando un puño y de ahí íbamos repitiendo el nombre de cada dedo, al mismo tiempo que lo levantábamos. Lo mismo hacíamos con las dos manos. Otra variante de la actividad fue puños cerrados y después ir levantando cada dedo, pero esta vez contando, empezando del uno y terminando en el 10. También le di pequeñas pelotas para que las presionara cerrando la mano. Eso hizo durante los primeros días y semanas. Fue para adquirir fuerza y movimiento en las manos, muñeca y dedos.

Las primeras veces que los alumnos empezaron a recortar, les expliqué sobre el uso de la tijera. A todos les mostré cómo agarrarla. Por ejemplo, les dije que el dedo pulgar siempre va en un orificio de la tijera y para que lo recordaran les marcaba con un color de marcador permanente, porque algunos alumnos se confunden y ponen el dedo en el otro orificio que no es.

Miguel empezó a usar la tijera para aprender a cortar hilo de estambre. Como sabía que muchas madres de familia son costureras, o la mayoría tiene algún tipo de hilo en casa, les pedí a los alumnos que trajeran un poco de hilo. Y yo también compré una bola y de ahí les daba. Lo primero que tratamos de hacer fue que recortarían pequeños pedazos de hilo. En la clase cada alumno sacó su bola. En esa actividad Miguel mostró dificultad para recortar. Intentaba hacer

los cortes del hilo, pero no podía porque agarraba la tijera con las dos manos, la ponía de lado y era mínimo lo que la abría, no lo suficiente como para que cortara.

Después trabajamos con hojas de papel periódico. Les dije que sacaran su tijera y que recortaran, era libre la forma de hacerlo. Miguel teniendo el periódico en la mesa, con las dos manos trataba de recortar abriendo y cerrando la tijera. No recortaba nada porque ponía la tijera como acostada y el filo no era funcional, aunque hiciera muchos intentos. De una manera desesperada trataba de recortar el papel periódico y no podía. Fue ahí donde me di cuenta que necesitaba de ayuda, no lograba agarrar correctamente la tijera y mostraba dificultad para recortar papel.

De ahí empecé ayudándole a colocar la tijera, a abrirla y cerrarla. En hojas blancas le marqué líneas punteadas muy anchas. Le decía que encima de la línea debería ir recortando con la tijera. Le expliqué agarrándole sus dos manos: le indiqué con una mano agarras la hoja que se va a recortar y con la otra la tijera; después mueves los dedos de la mano con la que tienes la tijera, abres, cierras, abres, cierras, y avanzas. (Profesora)

Cuando recortaba me salía de la raya. Ahora corto bien. (Miguel)

Para usar la tijera le costó hacer la coordinación de los movimientos de los dedos. Si metía el dedo pulgar en uno de los orificios de la tijera, pero en el otro orificio le costaba colocar los dedos, recurría mucho a apoyarse con su otra mano.

Si se equivocaba al colocar los dedos en los orificios de la tijera, yo se los sacaba y los colocaba como debería de ser. Lo hice muchas veces, que ya después él mismo observaba sus manos cuando agarraba la tijera y se fijaba qué dedo iba a colocar en cada orificio. Ahí confirmaba que Miguel si me escuchaba y entendía lo que le decía, lo veía tratando de colocar sus dedos pequeños en la tijera.

De ahí pasamos a recortar papel sobre líneas rectas y paralelas. Cuando empezó a entender que se tenía que recortar encima de la línea, le puse otras de formas más difíciles, como líneas quebradas, curvas, en espiral y en zigzag. Después fue recortar figuras como el rectángulo, triángulo, cuadrado, rombo, trapecio y círculo. Y también recortar la forma de objetos y cosas, dibujados con línea punteada, como una estrella, la luna, una manzana, una casa y un avión. Hizo esos ejercicios de recortar hasta que dominó el uso de la tijera.

Después le enseñé a cómo recortar imágenes, otro proceso de aprendizaje. Se trabajó con imágenes del libro de texto de preescolar que había en la biblioteca de la escuela, libros y revistas usadas que él llevó de casa a la escuela, monografías de animales y dibujos de frutas que le compraron en la papelería.

Ocupamos el libro de preescolar porque ahí vienen muchas imágenes para recortar. Además, las imágenes traen líneas punteadas como guía para recortar. Eso se lo expliqué a todos los alumnos, que era hacer lo mismo que con la línea que recortaron en las hojas blancas, recortar sobre las líneas punteadas.

A Miguel le costó llegar a recortar la imagen completa de personas, animales u objetos, por ejemplo, una pelota completa, un perro, o un árbol. Le costó porque, aunque había adquirido la noción de recortar sobre una línea y sobre todo dominar el movimiento de la tijera, recortar completa una imagen fue un nuevo aprendizaje.

Las primeras veces que lo puse a recortar la imagen de un animal lo hizo incorrecto. Si era la imagen de un burro, le recortaba las patas o le recortaba la cabeza. Si tenía que recortar la imagen de una persona, igual le recortaba las manos y la cabeza. De la imagen incompleta yo lo preguntaba qué pasó. Por ejemplo, ¿el burro no tiene patas? ¿El señor no tiene cabeza? Le explicaba que tenía que recortar completa la imagen de la persona y el animal. Entonces ese fue otro proceso de aprendizaje que tuvo que pasar al ingresar a segundo. Entender que la imagen era un todo, el animal con todas sus partes y la persona igual con todas sus partes, desde la cabeza hasta los pies. Tuve que decirle una y otra vez, Miguel las imágenes se recortan completas.

Para que aprendiera a recortar imágenes hizo muchos ejercicios de recortar con línea punteada. Recortar sobre esa línea. El libro de recortes de preescolar sirvió mucho para ese propósito, porque las imágenes traen líneas punteadas donde el alumno va a recortar. Empezamos con imágenes fáciles, eran con un cuadro grande. Al final pasamos a los dibujos de personas, objetos y animales con línea punteada todo alrededor del dibujo. Eso ya requería el dominio completo de la tijera y mucha precisión para recortar.

Para la actividad de recortar, a veces Miguel elegía las imágenes y otras yo le daba lo que iba a recortar. Para que él seleccionara una imagen, le decía saca el libro para recortar, lo vas a hojear y donde encuentres algo que te guste como el dibujo de un animal, de una persona,

una casa, un carro, un juguete, o paisaje, arrancas la hoja y me la traes para que haga la línea donde vas a recortar.

Miguel se la pasaba un buen rato hojeando el libro hasta que encontraba una imagen que le gustaba. Llegaba al escritorio donde me encontraba y me decía: este quiero. Y como todavía no podía arrancar hojas, llegaba con el libro en la mano, me lo daba y yo lo hacía. De ahí, alrededor de la imagen que él iba a recortar, me dedicaba a trazarle un rectángulo o un cuadrado para que así pudiera recortar. Lo hacía con un marcador de color llamativo y visible, rojo, azul, o marca textos fosforescentes, como anaranjado, verde limón y rosa. Le entregaba la hoja y le decía ve a tu lugar a recortar, recuerda que es sobre la línea que acabo de hacer.

Cuando yo escogía la imagen del libro para recortes era igual, le ponía una línea punteada con un marcador como guía para recortar. Ese fue el proceso que él siguió para que aprendiera a recortar imágenes completas.

Entonces para Miguel entrar a segundo de preescolar fue como empezar con adquirir las nociones para recortar una imagen y pegarla. Es un proceso de aprendizaje que requiere de múltiples actividades y ejercicios y de ayudar al alumno. (Profesora)

Estuvo trabajando al ritmo de los niños de primer grado

Miguel estuvo trabajando al ritmo del resto de los niños de primer grado. Él hacía lo mismo que les ponía a los alumnos de primer grado. Por ejemplo, tuvo que empezar con realizar ejercicios de maduración de la mano para después lograr hacer el movimiento de pinza y poder sujetar el lápiz o los colores. Como por dos semanas lo puse a rasgar hojas de periódico, de preferencia haciendo uso de tres dedos de cada mano.

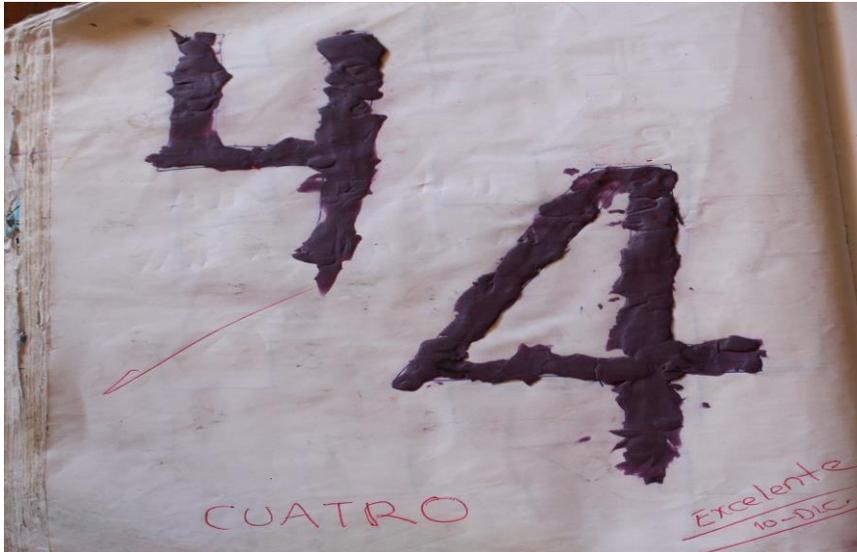
Todos los días le puse como tarea remarcar trazos en el cuaderno. Lo hacía para que le ayudara a desarrollar la motricidad fina⁴⁶. En preescolar la motricidad fina es cuando los niños toman con los dedos objetos pequeños como un lápiz, una crayola, un color, un pincel para pintura, y poco a poco lograr controlar su uso para hacer actividades usando esos materiales. Actividades como pintar, colorear con precisión y comenzar a escribir letras y números.

⁴⁶ "La psicomotricidad es la disciplina que se interesa por las correlaciones entre las evoluciones motoras y las del pensamiento" (Esparza y Petroli, 1987, p. 22).

En cuanto a las matemáticas, él hacía actividades con los niños de primero. Con él empecé a contar del uno al cinco. Trabajamos los números de manera oral con los demás niños. Ese proceso de llegar a conocer los números, identificarlos y el conteo, lo vino a aprender aquí en segundo, me refiero a aprender de manera oral y escrita.

Figura 27

Decorar un número grande



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Miguel. Foto de N. García, 12 de noviembre, 2021.

En el cuaderno de cuadro le ponía ejercicios de remarcar números. Se trataba de una plana de números, ya sea del uno, números dos o tres. Es decir que, yo le hacía el modelo con lápiz o lapicero y su trabajo de él consistía en ir remarcando encima de la línea. Igual en el cuaderno de hojas blancas le ponía ejercicios de correspondencia número y dibujo, para que empezara a contar. Pero con él desde el inicio lo que más se trabajó fue que hiciera bolas pequeñas con papel crepé utilizando los dedos de las manos, tanto para cortar el papel como para hacer las bolas. Esas bolas las tenía que pegar con Resistol en la forma trazada de un número grande, como del tamaño de la hoja. Él tenía que llenar los números, pegarle bolas a todo el contorno. Ese mismo ejercicio lo hizo con papel periódico, plastilina y pedazos de hilo de estambre. Cuando Miguel terminaba de decorar el número ya podría ver su forma completa y esperaba que eso le ayudara a memorizar su forma y nombre. Para eso iba a su lugar y le decía se llama uno, se llama dos, repite. Al mismo tiempo que hablaba, le pedía que con un dedo de la

mano con la que escribe, siguiera la forma del número, empezando de arriba para abajo. Así repasaba con él, de tal manera que aprendiera el nombre y forma de los números. (Profesora)

Almorzar en la escuela

Como yo trabajaba fuera de Mitla tenía que levantarme temprano a bañarme, arreglarme.... y bañar y cambiar a Miguel. Tenía que irme con Miguel para el kínder y de ahí a trabajar. Estando en mi trabajo ya no me daba tiempo regresar a la escuela a verlo, ni a traerlo a la hora de salida. En eso me estuvieron apoyando mi mamá y mi papá. Solo los días en que me tocaba descanso en el trabajo era cuando podía ir a traer a Miguel, ir a dejarlo y llevarle de desayunar. Una vez le eché una torta para que almorzara en la escuela y ni se la comió, porque estaba chico necesitaba a alguien que estuviera ahí con él, hablándole, diciéndole hijo come. Entonces, a la escuela yo no pude ir a verlo muchos días. Mi mamá era quien le iba a dejar de comer. (Madre)

En segundo empezó a trazar líneas

Miguel trabajó remarcar trazos de líneas y así ejercitó tipos de movimientos con la mano usando el color.

Figura 28

Trazos de maduración para la motricidad en preescolar



Nota. La foto se obtuvo de un libro que utilizó Miguel al ingresar a segundo grado de preescolar. Foto de N. García, 15 de noviembre, 2021.

A él le di un libro de ejercicios de maduración para contestar en hora de clase y también para que hiciera tarea extra en casa, haciendo alguna página. Pero de casa no traía contestado el libro, así como se lo llevaba lo traía. Lo poco que hizo en ese libro fue en clase. (Profesora)

Miguel contaba todo lo de la escuela

Miguel me contaba todo lo que pasaba en la escuela: que ese amigo le pegó a otra niña, que jugué con este amigo. Y le dije hijo qué hiciste tú. Me respondía nada. Le dije hijo no está bien que se le pegué a una compañera. Tú dile que no le pegue, ya sí no hace caso dile a la maestra. Miguel sabe y está consciente que a las niñas no se les pega y no se les falta el respeto. Incluso le he dicho que a un compañero tampoco se le pega. Y dice, ¿y si me pega él? Le digo por eso está la maestra, dile, avísale. (Madre)

Hacer ejercicios de trazar líneas

En noviembre Miguel todavía hacía ejercicios de remarcar y trazar líneas. En ese mes ya había empezado a trazar algunas líneas dentro de una figura, sin salirse, haciéndolas de igual tamaño, lo cual requería de precisión y control de la fuerza al usar el lápiz o el color. Eran líneas de tamaño pequeño, pero antes hubo todo un proceso para que llegara a hacer esas líneas. (Profesora)

Figura 29

Remarcar y trazar líneas



Nota. La foto se obtuvo del cuaderno de Miguel. Foto de N. García, 15 de noviembre, 2021.

Me gustaba pintar y dibujar. Escribir. (Miguel)

Le afectó no ir a primero

A él sí le afectó un poco no ir a primero, si hubiera entrado ahora sabría más. Yo digo que está bien que los niños entren desde primero, porque aprenden mucho más de lo que aprenden solo en segundo año, ya pueden un poco más pintar, recortan más bien, reconocen un poco las letras y se independizan un poco más; ya no les da miedo, porque a primer año cuando entran a veces les da miedo, no tienen mucha confianza y llegan como espantados a la escuela. Creo que en primer grado se manejan unas cosas, en segundo otras y en tercero otras. (Madre)

Aprendí a recortar y dibujar. (Miguel)

5.4. Historia de vida de Milagros Monserrat

Esta es mi casa y familia

Esas son casas. Es mi mamá, papá, Sofí, Nere, y Mili soy yo. Somos familia. Esta es mi casa, estamos durmiendo. Yo me duermo con mi mamá, pero no pude ponerlo. Por eso los hice separados. Esa es otra casa.

Figura 30

Somos familia



Nota. Dibujo elaborado por Milagros Monserrat. Foto de N. García, 17 de diciembre, 2021.

Tengo patos: uno es amarillo y otro es amarillo con negro. Pero ya crecieron. Los dos son machos. Les doy salvado con tortilla y maíz. Mi papá les puso una tina para que se metan y otra tina para que tomen agua; (...) el pato tiene su cabeza, su pico, sus ojos y su cuerpo. (Milagros)

Mi mamá se llama Socorro y el cabello se lo pinté de ese color, me gustó. Y aquí en su cara la pinté, como me dijo que cuando estaba más joven se pintaba su cara, sus labios y sus ojos. Tiene un vestido. (Milagros)

Figura 31

Mi mamá se llama Socorro



Nota. Dibujo elaborado por Milagros Monserrat. Foto de N. García, 17 de diciembre, 2021.

El embarazo de Mili fue una sorpresa

Mi tercera hija se llama Milagros Monserrat Bailón Martínez. En septiembre del año 2013 supe que estaba embarazada. Para mí, mi esposo y la familia, o sea, mis otras dos hijas, fue una sorpresa el embarazo de Mili. Porque mi hija Sofía ya tenía 14 años y mi otra hija Nereida 10 años.

En los primeros meses el embarazo iba bien hasta que en el séptimo me dijeron que podría estar en riesgo, por la edad que yo tenía. De Milagros me embaracé cuando tenía 36 años, por eso mismo a los 7 meses me comentaron que iba a ser algo complicado. El médico me

planteó que me tenía que cuidar mucho para que pudiera salir bien el embarazo y no se complicara.

Figura 32

Milagros



Nota. Foto de S. G. Bailón Martínez, 17 de diciembre, 2021.

Durante el embarazo de Mili sí tuve muchas náuseas y me dolía la cabeza. De mis dos hijas anteriores no tuve nada. Los últimos meses y semanas antes de que naciera yo ya no podía dormir bien y sentía muchas molestias, tampoco pude comer carne de puerco porque me iba a hacer daño. Eso fue lo nuevo que viví a diferencia de mis dos anteriores embarazos. Con mis dos primeras hijas Sofía y Nereida, yo comía de todo, normal. Pero con Mili fue muy complicado, los alimentos que comía me provocaban náuseas. (Madre)

Mili nació el 3 de mayo de 2014

Cumplidos los nueve meses de embarazo, Mili nació el 3 de mayo de 2014. Nació bien, solamente me quedé un día en observación. Nació en el Hospital público COPLAMAR de Tlacolula. (Madre)

Fue en la noche del 2 de mayo que a mi esposa le empezaron a dar los dolores en el vientre. Pero fue hasta el siguiente día cuando se alivió. El día 3 de mayo no tenía dolores y el bebé tenía que nacer. La tuvieron que inyectar para provocarle dolor y que él bebé pudiera nacer. Hasta ahí todavía sentí nervios porque era algo nuevo, no la habían inyectado cuando nacieron mis otras hijas. De alguna manera los doctores me dijeron que en los partos y cirugías siempre hay riesgos, por eso me sentí así de nervioso. Ya que inyectaron a mi esposa, le dio el dolor y así pudo nacer Milagros. (Padre)

El día que nació Mili y cuando me la entregaron yo me sentí agradecida de que estuviera bien, por todas las inconsistencias que había pasado. También fue como un alivio de que ya estuviera conmigo y una ilusión muy grande de haber tenido otro bebé, que es un pedacito de mí. (Madre)

Como mamá desde mi primera hija y hasta la última sentí algo fuerte pero diferente. La ilusión de tener a mi primera hija fue un poquito más fuerte, porque no había pasado por esa experiencia. El haber tenido a Mili fue algo muy significativo porque a mis 36 años era algo que no esperaba. Pero cuando ya tuve a Mili en la panza, me dio mucha ilusión sentir a un pequeño ser humano que iba creciendo dentro de mí. Significaba como un pedacito de mí, alguien que iba creciendo. Las sensaciones que tuve fueron inexplicables. Fue muy bonito sentir que iba creciendo dentro de mi vientre, el tener que ir a hacerme el ultrasonido y ver que iba creciendo bien y después sentir la emoción de descubrir si iba a ser niño o niña.

El haber tenido a mi hija tiene mucho valor para mí. Le agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de tener hijos, de ser madre. Como era la tercera hija, lo que nos importaba era que viniera bien. No importaba mucho si era niño o niña. No hay diferencia entre querer un niño y una niña. Pero si, para cuando no se quiere que se pierda tan pronto el apellido. O sea, porque si fuera niño, nuestro apellido el Bailón lo va a tener como primer apellido. Y por ejemplo, en una mujer el Bailón ya es el segundo apellido y se pierde en la segunda generación. (Madre)

Después de varios años, para mí tener otra bebé fue una sorpresa. Pero también tenía mucha ilusión porque fue mi última hija. Cuando Mili nació mis hijas ya estaban grandes y de alguna u otra manera ya no estaban mucho tiempo conmigo y con mi esposa. Entonces nos hizo mucha ilusión tener otro bebé, alguien que estuviera haciendo ruido en la casa. Pero al mismo

tiempo, los últimos meses del embarazo de mi esposa fueron de incertidumbre, por pensar en que podía estar en riesgo por la edad. Tanto mi esposa como Milagros tenían algún riesgo. Sentí alivio hasta cuando vi que las dos estaban bien, ya que había nacido Milagros. (Padre)

Elegir el nombre fue muy importante para nosotros, el pensar en cómo se iba a llamar. Le pusimos Milagros porque nació el 3 de mayo, día de la Cruz del Milagro⁴⁷. El nombre también fue un reto porque todos queríamos un nombre diferente, yo, mi esposo y mis hijas. Para mí era importante darle un nombre. Entonces, al final yo decidí por Monserrat y mi esposo por Milagros. Aunque nada más se iba a llamar Milagros, pero yo no quise. Entonces ambos decidimos ponerle Milagros Monserrat⁴⁸. (Madre)

Cuidado de abrazar y cargar al bebé

Con Mili tuvimos cuidado en la forma de abrazarla y cargarla. Nosotros como papás todavía creemos que si agarráramos brusco a los bebés se les baja la mollera⁴⁹ de la cabeza. Si alguien carga muy bruscamente al bebé o muy rápido y se le mueve la cabeza, en la nuca tiene algo como si fuera una mollera que se supone cambia de lugar. Entonces si se le cambia, pasa que al bebé se le tapa la nariz y no puede respirar bien. Y cuando uno se da cuenta tenemos que llevar al bebé con una curandera o una persona que soba, para que le vuelva a subir la mollera a su lugar. Entonces si ella lo cura, ya se le destapa su nariz y vuelve a estar bien. (Madre)

Bañar a la nena fue complicado

Para bañar a la nena fue un poco complicado porque perdimos la práctica de varios años. Para bañarla teníamos una tina pequeña y una grande. La bañaba mi esposo y sentía que tenía muy grandes sus brazos y sus manos para agarrarla. Él la cargaba en un solo brazo, como cuando abrazas a un bebé y lo tienes de lado. Como era pequeña no la poníamos en la tina, la

⁴⁷ El día 3 de mayo se conmemora el día de las Cruces. La cruz de mayo o de la Santa Cruz.

⁴⁸ En el acta de nacimiento el nombre oficial quedó registrado como Milagros Moserrat. Según sus papás tiene error en el nombre, porque se omite la letra “n”. Ya no hicieron el trámite de corrección en el Registro Civil en Oaxaca. Sin embargo, para ellos, su hija se llama Monserrat, así lo pronuncian.

⁴⁹ La fontanela es un término médico, que comúnmente se le denomina mollera, tal como lo hizo la madre de familia. La fontanela es “cada uno de los espacios membranosos que hay en el cráneo antes de su osificación completa” (RAE, 2021, 24 de septiembre).

cargábamos. Entonces ya le lavábamos la cabeza con agua caliente y de ahí se le lavaba el cuerpo con unas esponjas.

Cuando Milagros era bebé mi esposo la bañaba seguido, lo hizo como hasta los 8 meses, y de ahí yo la bañaba. Mi esposo la dejó de bañar creo a los 7, 8 meses. Yo la seguí bañando hasta ahora, porque Mili no se baña completamente sola. Mi esposo a veces la bañaba, así como rara vez, porque no tiene tiempo y porque de alguna manera creo que es mejor que la bañé yo, porque pues cuestiones de que va creciendo y le da pena con él y conmigo ella tiene un poco más confianza. (Madre)

De bebé le echaban ojo

Lo que si le pasó mucho a Mili es que le echaban ojo. Desde bebé era güera y muchas personas la veían o le hacían gestos y ya le echaban ojo. Cuando le hacían ojo estando bebé no le gustaba nada, no quería comer y vomitaba. La tuvimos que llevar con la curandera para que la limpiara, la curará con huevo, albahaca, ruda y unos líquidos que utiliza.

Porque se enfermó de ojo tuvieron que hacerle una pulsera roja con un ojo. La curandera dijo que la compráramos en las ruinas⁵⁰ y se la pusiéramos a Mili. Y también dijo que le teníamos que poner un saco o bolsa pequeña que hace una persona de aquí de Mitla. Ese saco lo mandamos hacer con otro curandero: lleva ruda, albahaca, monedas, piedritas y le ponen una loción muy fuerte. El curandero nos lo entregó ya hecho y para que Mili lo cargara tuvimos que ponérselo entre la ropa. Tuvo que ponérselo y cargarlo para que dejará de enfermarse. Ya si se nos llegaba a enfermar como por ejemplo de gripa, entonces para que se curara si la llevamos directamente con el doctor. (Madre)

Fue complicado darle pecho: lograr sacar leche para darle a mi bebé

Cuando Mili era recién nacida fue complicado darle pecho porque los primeros días no me salía leche. Me salió muy poca leche y por eso la estuve combinando con leche NAN para

⁵⁰ En la zona arqueológica en Mitla hay un andador turístico con puestos y locales colocados en ambos lados de las calles, donde se vende variedad de productos: collares, pulseras, gargantillas de materiales naturales y figuras moldeadas de piedra.

bebés. Se me hizo complicado alimentarla, los doctores me decían que tenía que darle leche materna, pero no me salía.

Entonces tuve que recurrir a las creencias que tenemos acá en Mitla, a lo que las abuelas me decían y así lograr sacar un poco más de leche y darle a mi bebé. Fui a las orillas del río a buscar chamizo, una planta que sale y crece ahí. La conseguí y luego la preparé como té y esa agua es lo que me unté en el pecho. También me dijeron tuesta ajonjolí, muélelo con agua y toma. Y tomé licuado de plátano con almendras tostadas. Mi mamá y mi suegra que ya eran abuelas sabían y me comentaron que esos remedios se ponían las mujeres cuando no les salía leche en el pecho. Y como a mí no me salía me dijeron que eso hiciera. (Madre)

Le contamos del ratón de los dientes para que nos dejara quitarle el diente flojo

A Mili le empezaron a salir los dientes como al primer año de edad. Ella empezó a sentir síntomas como la fiebre y se volvió muy inquieta. Aunque si tardó un poco para que le salieran los dientes. Tardó porque a los bebés naturalmente les empiezan a salir como a los 7 meses. A ella primero le salieron los dos dientes de enfrente y tardó más tiempo para que le salieran los demás. (Madre)

Ya tengo flojo un diente. Ahora se me va a caer uno. A veces cuando como mucho dulce. Cuando se cai [*sic*] le escribo una carta al ratón Pérez, o al hada de los dientes: ratón Pérez te dejo mi diente, me traes \$10 o \$20 pesos. Dejo mi diente abajo de mi almohada y al otro día me dejaron dinero. Un ratón que viene en la noche cuando le dejamos el diente. Dice mi mamá que cuando lo ven ya no trae dinero. (Milagros)

Mili ya iba en el kínder o unos meses antes, no tenía mucho, cuando se le empezaron a caer los dientes. Le decíamos que, si el diente que se le había caído lo aventaba al techo de la casa, el ratón de los dientes le iba a traer una moneda. Le contamos eso porque tenía miedo de que se le quitara el diente flojo: queríamos nos dejara quitárselo. Era como para motivarla a que se dejara jalar el diente, porque no la llevamos con el dentista, nosotros nada más se lo quitábamos. Así fue que ella aceptó que le quitáramos algunos dientes. Cuando el diente ya estaba muy flojo, para quitárselo solamente le amarrábamos un hilo y lo jalábamos. Ella después tiraba el diente en el techo de la casa y decía unas palabras: ratón te dejo mi diente y espero me des una moneda. Y al día siguiente ya tenía la moneda que le dejaba el ratón.

Una vez no nos dimos cuenta que un diente se le iba a caer porque no avisó y atrás le empezó a nacer otro diente. Ahora si tuvimos que llevarla con el dentista para que se lo quitara. El dentista le mandó hacer una serie de ejercicios con la lengua, para que el diente fuera para adelante y pudiera regresar a su lugar y nacer derecho. (Madre)

El bautizo un deber en la familia: Mili se bautizó cuando tenía un año

Mili se bautizó cuando tenía un año: el 5 de agosto de 2015. Ese año coincidió que se iba hacer la fiesta de 15 años de mi hija Sofía y decidimos igual hacer su bautizo en la misma fecha, se hizo solo una fiesta para ambas. Elegimos como padrinos a una pareja que se llevaba con nosotros: Esmirna Raymundo y Enrique Hernández.

Figura 33

Padrinos de bautizo de Milagros



Nota. Foto de S. G. Bailón Martínez, 11 de diciembre, 2021.

Milagros fue la primera hija que bautizamos cuando tenía un año, porque Sofía, la mayor, fue a los 2 años y mi otra hija Nereida se bautizó a los 6. Para nosotros, el bautizo, la comunión y la confirmación es como un deber en la familia, que se tiene que hacer para estar cumpliendo con la religión católica.

A los padrinos cuando los fuimos a ver para pedirles que fueran padrinos, sabían que al aceptar tienen la responsabilidad de comprar ropa de la ahijada. Aquí le compran sus zapatos, su vestido, la camiseta y la ropa interior. Y en ocasiones la mandan a peinar. También le dan una cadena de oro, aretes o una pulsera.

Un día antes del bautizo, en la casa ya hubo gente haciendo los preparativos de la comida. Se contrató a una señora especial para que cocinara el mole negro. También se invitó a la familia: a las hermanas de mi esposa y también a las mías, para que vinieran a ayudar a pelar los pollos, a pelar el chile, a tostar todo lo que lleva el mole.

Igual un día antes, la madrina y el padrino mandaron el regalo que se tenía que poner al otro día Milagros: el vestido, los zapatos, calcetines y todo lo demás. Aquí la costumbre es que la madrina y el padrino, en la noche mandan a casa de la ahijada a la persona que viene a entregar el regalo. Entonces fue hasta el día siguiente que a Milagros se le puso la ropa y nos fuimos a la iglesia. Pero no van todos a la misa, en la casa se quedan personas como las abuelas o mis hermanas, recibiendo a los invitados que no van a la misa.

Nosotros vivimos cerca de la Iglesia de San Pablo Apóstol, como a 5 minutos caminando y a las 12 del día se hizo la misa. Durante la ceremonia en la iglesia, pasamos al frente los padrinos, los papás y Milagros. Se hizo la misa y el padrino es quien abrazó a Milagros, como arrullándola para que el padre le pudiera poner el agua bendita. Ella no se dio cuenta porque tenía apenas un año. Pero sí lloró mucho cuando la bautizaron. Se acabó la misa y nos tomamos fotos con los padrinos en la iglesia.

Regresamos a la casa y ya había gente. Llegamos directamente a la pieza de la casa, al altar. Fue cuando los padrinos dijeron unas palabras a los abuelos que estaban esperando: ya llegamos, aceptamos la responsabilidad de ser padrinos y pues ya somos compadres⁵¹. Ahí dentro de la pieza tomamos mezcal con ellos y después ya salimos y cada quien agarró el lugar en que se iba a sentar para comer. (Madre)

De amigos pasamos a ser compadres y eso cambió nuestra relación. Por ejemplo, de amigos podíamos hablarnos con palabras ofensivas y hacernos bromas pesadas. Entonces ya una

⁵¹ Compadre: padrino de bautizo del hijo o del ahijado de una persona (RAE, 2021, 27 de septiembre).

vez que nos hicimos compadres, nos empezamos a hablar con respeto. Desde ese día y en adelante, nuestra relación se volvió más formal, ya no podíamos hablarnos de la misma manera. Y también para alguna situación familiar como para una fiesta, antes de invitar a un amigo, se invita a los compadres porque es importante. Por ejemplo, si es una fiesta de Milagros es importante que estén sus padrinos, aunque no los padrinos de mis otras hijas. Tienen que ser los padrinos de quien es la fiesta. (Padre)

Ese día del bautizo es a los padrinos a quienes se les da la atención y nosotros nos sentamos con ellos en lo que empezaban los preparativos para dar de comer. Los invitados y padrinos pasaron a comer y ya que terminaron nada más se les retiró su plató. Se dio de comer pan con chocolate y la comida. Primero se pasó el chocolate con dos panes. Después se esperó a que pasaran unos 10 minutos y se pasó un plato de comida: mole con carne. Al final entregaron una bolsa a los invitados y adentro pan. Por ejemplo, si era una familia de cinco integrantes, a la mamá se le entregaba una bolsa con cinco panes, o también se les podía dar de un pan a cada integrante, pues es lo mismo. Y en lo que estaban los invitados en la mesa, los padrinos pasaron a repartir recuerdos.

La comida se dio como a las 4 de la tarde y las personas acabando de comer se fueron a sus casas, mientras que nosotros nos quedamos a limpiar, a recoger las mesas y a barrer.

De ahí entre la familia se eligieron a dos personas para que fueran a la casa de los padrinos a dejar un canasto con pan y comida. Se les da en agradecimiento de que aceptaron la labor de ser padrinos. Tienen que ser dos hombres los que van, no va ninguna mujer. Para elegirlos fueron los más allegados a la familia. Por ejemplo, sí eran amigos en común de nosotros. Y también si en la fiesta había amigos que se llevan con los compadres y con nosotros. Se eligieron a dos personas en común. Ellos dos van, pero tienen que llevarse.

Los dos hombres llevaron un canasto grande, una canasta con pan y también cerveza. El canasto era como si fuera una bandeja, de la forma de una jícara, pero grande, tal cual, estaba hecho de palma y era resistente, de los que venden cuando es Día de Muertos. Adentro se le

puso una perola⁵² grande de mole negro y aparte se fue un pollo entero, ya muerto, crudo, pero así pelado, nada más para que lo cortaran y lo cocinaran.

En el canasto iba una perola grande de comida, chocolate en tablillas y lo que hayan dado de recuerdo los padrinos. Por ejemplo, si dieron vasos, servilletas o un adorno, eso iba en un canasto y en otra canasta fue el pan. Aquí se dan varios panes, depende del tamaño de la canasta, pero se tiene que llenar. Por ejemplo, se pueden poner 10 panes y a veces más: pan de yema y caprichos grandes. Algunas personas les regalan el canasto, pero a nosotros si nos lo regresaron.

Entonces, cuando los dos hombres llegaron la casa de los padrinos, digamos que ya habían dejado a alguien encargado de recibirlos. Por ejemplo, pueden ser sus papás quienes se esperan ahí. Los padrinos seguían en la fiesta y sus papás recibieron la comida. Los dos hombres llegaron diciendo buenas tardes nos mandaron sus compadres Chay y Socorro a dejar la comida para el compadre Enrique. En sí, ellos llevaban la razón de que iban a dejar la comida de la fiesta de los compadres. Entonces, ahí las otras personas los recibieron en la pieza y ya pusieron todo abajo del altar. Ellos ofrecieron cerveza a las personas que fueron a dejar la comida. Empiezan a tomar y a platicar. Y en lo que vaciaban la comida de los canastos y todo lo demás, llegaron los padrinos a su casa. Y las personas que fueron a dejar la comida empezaron a tomar con el padrino y tardaron como 2 o 3 horas, tal vez. Así les entregaron la comida. (Padre)

Los padrinos regresaron a nuestra casa, pero hasta la noche, cuando ya estaba el grupo para el baile. El grupo llegó como a las 8 de la noche y lo pagamos nosotros los papás de la niña. Las personas empezaron a regresar desde las 8, las 9 y hasta las 10 de la noche. La música que tocó el grupo fue para bailar, como cumbias y de esas canciones de Junior Klan. Desde que empezó a tocar se repartía alcohol, y pues ya quien quería bailar iba y el que no, pues no. Ahí los padrinos dieron regalos a los invitados: tiraron dulces y dieron recuerdos. La fiesta se terminó hasta que la última persona se fue, como a las 5 de la mañana. (Padre)

El bautizo fue para presentarle a Dios a nuestra hija y que le diera la bendición. El agua que le pusieron en la cabeza fue para que Dios le de salud y claridad, para que la guie por el

⁵² Perola es como un pocillo grande, como si fuera una cubeta, pero con tapa y de aluminio. Es un traste que le cabe mucha comida, como atole, unos 5 litros (comunicación personal, S. G. Bailón, 16 de diciembre, 2020).

buen camino. Si no se hubiera bautizado es como si no tuviera nombre, como si no supiera el camino y nada más estuviera dando vueltas; es como si no estuviera en el camino de Dios, o como si Dios no estuviera en su vida. Entonces se iría como por cosas malas.

Aquí es usos y costumbres, y entonces cuando ya está grande la ahijada y decide casarse, los padrinos de bautizo son los que la llevan a casar y compran dulces para la misa, los arreglos y todo lo que se sirve antes de comer. Esa es como la responsabilidad, pero también pueden evadirla diciendo que no pueden porque es un gasto mayor. También guían a su ahijada y sí saben que está haciendo las cosas mal, adoptan la responsabilidad de hablarle para que estudie y que no se vaya por un camino que no es productivo ni sano. Claro que los bautizan a una edad sin preguntar, pero una vez que ya están grandes, ya es decisión de cada quien si es católico o no. Nosotros le enseñamos a Mili a respetar a sus padrinos, de que si los ve en la calle los tiene que saludar y llevarles pan si los vamos a visitar a su casa. Ahora para saludar a los padrinos es agarrar de la mano y decirle buenas tardes padrino. (Madre)

Aprender a caminar

Como al año 8 meses Mili empezó a querer caminar. Y para que aprendiera a caminar con ayuda de nosotros, lo que hacíamos era amarrarle un rebozo en el pecho, se lo colocábamos como en forma de cruz. Como el rebozo estaba largo, entonces ella caminaba y yo atrás la iba deteniendo y cuidando de que no se cayera y para que pensara que iba caminando sola.

También para intentar caminar durante un tiempo utilizó andadera. Pero después me dijeron que utilizarla por mucho tiempo era contraproducente. Como fue la última en nacer, después de 7 años de mi otra hija, entonces ya teníamos más información, habíamos investigado. Me dijeron que si utilizaba mucho andadera, como sus piernas están derechas y de alguna forma como su cuerpo apenas se estaba desarrollando y sobre todo sus huesos, al ponerse la andadera agarraban como una forma ancha, como que sus piernas se doblan y se les hace un arco. Que ella no iba a creer como debería, no desarrolla como tiene que desarrollar sus músculos, sus huesos, todo. Por eso pocas veces usó andadera, como cuando no había opción.

Decidimos que ya no iba a utilizar andadera y ya solamente dejábamos que gateara y usábamos el rebozo para que practicara. Así le hicimos hasta que llegó un momento en que la empezamos a soltar y dijimos haber camina sola, y entonces ya nadie iba atrás cuidándola. Solo

me ponía enfrente de ella, como a medio metro y la esperaba. Así fue cuando ya caminó un poco mejor. (Madre)

Para que dejara de tomar pecho tuve que ponerme tizne

Al año Milagros dejó de tomar pecho y fue complicado quitárselo. Aunque mi pecho ya no tenía leche y no salía, ella quería seguir teniendo el estímulo, quería seguir estando ahí. Y también al inicio no quería y no aceptaba muy bien la leche en polvo que le dábamos.

Para que dejara el pecho tuve que ponerme carbón y pintar mi pezón de negro. Con los dedos se agarra el carbón, el tizne que es puro polvo y con eso uno se pinta el pezón y los bebés no se dan cuenta. Lo hice para que Mili pensara que era un animal y también para que le diera miedo y ya no tomara leche. Y así se alejó del pecho. Pero fue difícil, porque primero intenté con sábila y con hierba amarga, son unas hojas que se ocupan cuando alguien se enferma de diabetes. Esa hierba está muy amarga, entonces me la puse en el pezón para que Mili la probara y sintiera feo, pero creo que no sintió eso, porque aun así seguía pidiendo pecho. Fue con el tizne con el que logré que por fin dejara el pecho. (Madre)

Le enseñamos a usar cuchara, plato y vaso

Milagros empezó a comer sola cuando tenía 2 años y medio. Para comer primero le empezamos a dar su plato, su vaso y una cuchara, pero eran de plástico o de silicón. Cuchara de fierro todavía no porque de alguna manera tiene como filo. Aparte, a ella le estaban saliendo los dientes, entonces no le dábamos porque podría lastimarse o sacarse sangre. Le dijimos que en el vaso se toma agua, que hay platos donde se le sirve comida con caldo y que hay platos para que se sirva comida que no tiene jugo, porque si no se puede regar. El tenedor se lo enseñamos hasta que tenía 4 años, antes no, porque ella todavía no sé daba cuenta de los picos que tiene y se podría lastimar la boca o picarse en cualquier parte del cuerpo.

La empezamos a dejar que intentara comer sola, primero con las papillas. Esas papillas de los botes de Gerber y verdura hervida, como chayote y papa. Fruta como plátano y manzana cocida en el horno, porque sale aguada y era más fácil que la comiera. Con lo único que comía era con cuchara de plástico, o de silicón. Todo era de plástico, los vasos y los platos, porque luego los botaba y no queríamos que se rompieran o ella se fuera a lastimar.

Igual antes del año de edad empezamos a quitarle la mamila. Le cambiamos la mamila por vasos de plástico con chupón. De esos que tienen un plástico con dos hoyitos y como un dispensador de silicona, que funcionaba si lo jalabas, o sea que no salía la bebida si lo golpeabas nada más, necesitaba que lo jalaran. Esto fue para que aprendiera a utilizar los popotes. También cuando empezó a usar el vaso le quitamos la leche de polvo y en su lugar le poníamos bebidas, como atole o té. Y así fue aprendiendo hasta llegar a tomar en vasos normales sin chupones. (Madre)

Su primera lengua que habló es el español

La primera lengua que habló Mili fue el español, porque nosotros entendemos el zapoteco, pero no lo hablamos mucho. Las primeras palabras que dijo ella no fueron ni papá ni mamá, fue agua. Y ya después empezó a decir primero mamá y después papá. En la casa los únicos que hablaban zapoteco son sus abuelos. Nosotros vivimos con la abuela de Mili y cuando nació todavía vivía su abuelo.

Del zapoteco nada más entiende un poco de palabras clave. Cuando sus abuelos estaban hablando zapoteco con nosotros Mili estaba en la conversación y por intuición aprendió más o menos a qué se refiere. Por ejemplo, cuando Mili estaba haciendo algo gracioso y para que sus abuelos nos dijeran o para que nosotros les dijéramos sin que ella se diera cuenta y lo dejara de hacer, le decíamos bahüi⁵³. De alguna manera Mili iba entendiendo un poco al ir escuchando esas conversaciones y cuando lo hablaban ya contestaba ¿por qué están diciendo eso de mí? Por ejemplo, cuando íbamos a salir y no queríamos que supiera porque nos iba a hacer berrinche, lo decíamos y hablábamos en zapoteco, pero lo entendía, por lo mismo de que todo el tiempo sus abuelos hablaban zapoteco entre ellos y les decía ¿a dónde van? Ya sé que van a salir. Aunque no le hubiéramos enseñado el significado de algunas palabras, ella lo intuía de lo que escuchaba.

Su primera lengua es el español, hasta ahora no habla zapoteco. Y en la casa después de que su abuelo falleció, su abuela igual nada más habla español. Entonces como ya no hay una plática fluida en zapoteco, porque nosotros no sabemos hablarlo, Mili solo sabe algunas palabras que de repente por su curiosidad pregunta, ¿y qué significa esto? ¿Cómo se dice? Así

⁵³ Palabra en zapoteco, se ocupa como una palabra informal y significa ver u observar. Para decir lo mismo, pero de manera formal, se emplea la palabra ruhiini (comunicación personal, S. G. Bailón, 16 de diciembre, 2020).

se le fueron quedando palabras, como bahüi (mira), Xchan (buenos días) o riädni (venir)⁵⁴. Palabras que para ella son fáciles de entender. Y también a veces asocia las palabras con el español. Entonces su primera lengua fue el español y hasta ahora más o menos entiende el zapoteco. (Madre)

Observar a Mili para evitar que se lastimara en la casa

Aquí en la casa somos seis personas las que vivimos. La casa es de dos pisos, entrando hay un terreno como patio y al fondo están dos cuartos, uno donde está el horno de pan y otro que ocupamos para trabajar nosotros. Dormimos en un cuarto donde hay dos camas, una donde dormimos nosotros y una donde duerme Milagros, a veces yo duermo con Milagros y mi esposo duerme solo. Y al lado está el cuarto de mi hija Nereida. También está el cuarto de la abuela y mi hija Sofía. Tenemos dos cocinas y abajo un baño. Arriba está la sala, otro baño y cuartos que no se ocupan. (Madre)

A los 2 años Mili quería empezar a querer bajar las escaleras de la casa. Cuando tenía 4 o 5 años saltar desde un poco alto. Nos dimos cuenta y estábamos muy atentos porque una niña tiene mucha energía y en cualquier momento lo podía hacer. Entonces pusimos como rejas para taparle el camino por donde no queríamos que fuera y así evitar que se lastimara en cualquier descuido que tuviera. Porque nosotros somos panaderos estábamos ocupados y se nos hizo más fácil ponerle la reja y tenerla en un cuarto seguro, donde la pudiéramos observar.

Igual nos preocupaba que un día fuera a caerse o salirse de la cama. Por eso tuvimos que hacerle una hamaca o cama flotante pequeña. Porque nosotros nos levantamos temprano y ella seguía durmiendo. Entonces pusimos la hamaca para que ella estuviera en el cuarto donde trabajamos, y así ya podíamos ver el momento en que se levantaba y también estar al pendiente de cuando llorara, para calmarla. (Madre)

Enseñarle hábitos y a tomar decisiones

⁵⁴ Para la escritura en zapoteco conté con el apoyo de Sofía, hermana de Milagros. De hecho, se presenta la escritura tal cual indicó Sofía, quien habla y escribe zapoteco (comunicación personal, S. G. Bailón, 16 de diciembre, 2020).

Cuando Mili tenía 3 y 4 años de edad, la dejamos tomar decisiones. Le enseñamos a esa edad porque es cuando los niños aprenden. Le empezamos a dejar que eligiera la ropa que le gustaría ponerse. Le decíamos tú vas a elegir qué ponerte hoy y esa fue como su primera decisión.

Ya después fue enseñarle hábitos. Porque ya habíamos tenido dos hijas, con la primera vas aprendiendo y con la segunda ya no cometes los mismos errores y con la tercera es un poco más práctico, recuerdas más o menos de lo que hiciste. Un hábito son actividades que hacemos cotidianamente y en un futuro porque ya lo hicimos desde antes, ya traemos ese hábito, para que la vida sea más organizada. Vamos a ir a otros lugares y tú ya lo haces por inercia, ya no es problema para ti, sabes, llegas y lo haces, porque ya te vinieron diciendo eso desde que estabas chica. Y ya no lo haces porque te manden, sino porque tú sabes que eso va ahí y porque sientes que así es más organizado.

Primero, nosotros empezamos a decirle y enseñarle que la ropa sucia va en un lugar, los zapatos van en otro y que los calcetines se acomodan. Que los calcetines van adentro de los zapatos porque si no lo haces no vas a saber y vas a preguntar, ¿a dónde están mis calcetines? La ropa va en la ropa sucia porque cuando tú no lo haces no está y no se lava. Si no estaba fue tu problema, porque ¿dónde la dejaste si sabes que debe de ir en la ropa sucia?

Igual el hábito de recoger y levantar los trastes de la mesa. Aquí se lavan los trastes y Milagros nada más recoge lo que ocupa y lo lleva al lavadero. El hábito en los juguetes, de que tienen que estar ordenados en un lugar. Es para tener ordenado, porque por ejemplo las personas vienen a la casa a comprar pan y si están tirados vaya a suceder que van caminando y pisan un juguete y pisan otro, o se pueden resbalar y puede pasar algo así. Le estamos empezando a enseñar el hábito de su cama, pero no lo hace, le está costando. Ella a veces duerme con una cobija pequeña que si puede doblar y no lo hace. Entonces ya tratamos de que empiece a ordenar su cama. El hábito de lavarse los dientes al levantarse y después de cada comida. A lavarse las manos cuando salga del baño y a lavárselas para comer. Ya cuando empezó a ir al kínder, lo de sus útiles. Por ejemplo, que debe poner su mochila en un solo lugar porque luego pasa que dice: ¿dónde está mi mochila, mis libros, mis lápices? También se le ha dicho cuida tus cosas porque no a cada rato te voy a estar comprando borrador, sacapunta o lápiz. Es lo que les enseñamos como hábitos. (Madre)

Mili sabe la existencia de palabras malas que no se dicen

Estando pequeña podía aprender cosas buenas y malas, por ejemplo, a la edad de 3 años o 4, sus primos decían groserías y Mili las repetía. Nosotros le dijimos que esas son palabras malas y no se utilizan dentro de la casa. Como estaba chica podía andar diciéndole esas groserías a cualquiera, por ejemplo, a sus tíos.

Estaba pequeña y eran palabras nuevas que ella tenía en la cabeza, no sabía todavía entre bueno y malo. No sabía que esas palabras son como no apropiadas para decirlas a otras personas mayores. Entonces le dijimos que esas palabras no se dicen, que esas palabras son malas y que no las debía de decir. Y como eran palabras nuevas le costaba. Conforme pasaba 1, 2 o 3 días y las dejaba de decir, como que se le olvidaba. Pero ahora como tiene el teléfono, es un poco inevitable que de repente en internet encuentre un video donde digan alguna grosería.

Ahora, ella ya sabe que esas palabras no se dicen. Me doy cuenta que sabe de esas palabras y cuales son. Por ejemplo, sabe que existe la palabra pendejo y que no la debe decir en la casa. Pero una vez de repente peleando con su hermana se le salió decirle una grosería y en el momento en que se le iba a decir por qué lo hizo, ella se dio cuenta de que eso no se decía y como que intento corregirse diciendo, no, no, no, no, perdón, perdón, perdón. Entonces yo me doy cuenta que ahora ella sabe de la existencia de esas palabras, pero como le dijimos no son buenas, pues no las dice. Nada más tiene conocimiento, pero no las dice. (Madre)

Dejar que los hijos aprendan a través de su experiencia: probar picante

Una pequeña anécdota es que estábamos comiendo y había picante en la mesa, Mili dijo yo quiero eso, le dijimos no porque eso te va a picar. Nos hizo berrinche, entonces le dijimos está bien come. Pensamos es importante dejar que los hijos vayan aprendiendo a través de sus propias experiencias. Porque cuando probó el picante obviamente le picó y lloró. Pero aprendió, porque a partir de ese momento ella ya sabe del picante. Lo vimos cuando volvimos a comer en otra ocasión y le preguntamos ¿quieres? Y ella dijo no, no quiero porque me pica. Entonces, ella así fue aprendiendo que eso pica. Le permitimos probar el picante porque sabíamos que no le iba a hacer un daño mayor. También porque no agarró mucho y nada más le iba a picar y con el agua se le bajaba.

Aprendió que si toca la lumbre o si se acerca a la estufa le iba a quemar, a darse cuenta de lo que le podía pasar. Pero no hicimos lo mismo que con el picante, como decirle oye ve y toca la estufa. Anticipadamente le decíamos no toques la estufa, porque eso quema. Y así fue aprendiendo. (Madre)

Hacer berrinche a papá y mamá

Si Milagros hacía una falta o berrinche en la tienda, le decía párate no te lo voy a comprar. Se tiraba en el piso y yo le decía te paras o te dejo y sí definitivamente no hacía caso recurría a darle un golpe, y claro no tan fuerte, pero sí un golpe para que ella supiera que eso no se hace, y porque ya le había hablado. Pero mi esposo era y hasta ahora es de preguntarle, ¿cómo, lo quieres? Y Mili llora. Descubrió y sabe que, si a mi esposo le hace berrinche le compra lo que quiere y se lo da. En cambio, sí iba conmigo a la tienda y me hacía berrinche, yo sí me enojaba y no le compraba nada.

Por eso mismo, cuando Milagros entró al kínder prefería que al recreo fuera mi esposo y le llevaré de comer. Porque él, además le compraba dulces. Mi esposo es flexible con Mili y yo no, actuamos diferente, cada quien tiene su forma de hablarle. Para mí, la forma de enseñarle qué se hace y qué no se debe de hacer es hablarle 2 veces, y si a la tercera no me hace caso, recurro a darle un golpe. La primera vez que le pegué tenía 4 años. Y hasta ahora que tiene 6, esa es la misma forma que hago: primero le hablo y si no hace caso ya le doy un golpe. Mi esposo es diferente, porque si ella hace berrinche le compra lo que quiere. Pero cuando hace una falta, por ejemplo, que haga algo, mienta, o que trate mal a uno de sus compañeros de la escuela, le habla fuerte una sola vez. Mili sabe que cuando mi esposo le habla fuerte es como si fuera un golpe mío y ya lo deja de hacer. (Madre)

Se le incluye en la actividad de hacer pan

Ayudo a boliar [*sic*] y acarriar [*sic*] las chalolas [*sic*] de pan. Es que cuando ya mero este van [*sic*] a hornear el pan, ayudo acarriar [*sic*], pan boludo, pan chiquito, capricho, roscas, corona y mollete. El capricho me gusta comer con café, a veces dos y a veces uno. (Milagros)

Como somos panaderos a Mili le llama la atención como hacemos el pan. Como todo niño quiere hacer mil cosas. Ella ve que estoy trabajando y quiere entrar a ayudarme. Nosotros no le decimos no lo hagas, ni le negamos si tiene esas ganas de hacer lo que hacemos. Pensamos

que está aprendiendo y ella va a decidir qué le gusta hacer y qué no le gusta. A ella le permitimos bolear la masa y le damos un poco del producto para que pueda hacer lo mismo que nosotros, pero de eso que ya no se utiliza y no se vende. Lo hacemos para que sienta que es incluida en esa actividad.

Desde que Mili nació siempre hemos sido panaderos y todo el tiempo estaba viendo. Pero fue cuando tenía 5 años que dijo yo quiero hacerlo, quiero ayudar a hacer las bolas del pan. Lo único que hasta ahora le ha llamado la atención es cómo se hacen las bolas del pan. Por ejemplo, el capricho primero se tiene que hacer bola y así todos los panes, primero se hacen bola. Mi esposo para enseñarle le da un poco de masa para que la pueda utilizar. Ella aprendió viendo cómo le hace mi esposo. Al inicio no podía hacer bien las bolas y ahora ya puede. Y como nosotros hacemos una bola en cada mano, al inicio ella veía cómo le hacíamos y solo hacía una bola con las dos manos. Pero con toda la práctica que iba teniendo, logró hacer una bola con cada mano, igual como hacemos nosotros.

Como panaderos hacemos una variedad de panes. Hacemos pan marquesote, pan de cazuela, molletes, pan bizcocho, pan bollo, pan resobado, conchas grandes de yema y de mantequilla de unos 15 o 17 centímetros. Hay un pan que se llama azucena, es como redondo, que tiene bolitas de masa en medio y azúcar. Pero el pan de yema es el pan especial que se da en las bodas en Mitla, se da acompañado de chocolate atole; es grande como de 23 centímetros de largo por 17 centímetros de ancho, ovalado y en medio es como si estuviera partido y tiene ajonjolí.

También hacemos panes de figuras. En Día de Muertos se hace el pan grande y pan sencillo o pan corriente, porque es pura masa y se pinta con un líquido a base de harina y se deja secar. De ese pan hay de diferente tamaño, el grande como de una charola y pequeños angelitos. También hacemos panes de yema, esos se pintan con líquido a base de huevo y encima se les pone gragea y se les deja secar. En muertos eso es lo que hace diferente el pan normal del pan de yema. También hacemos angelitos decorados, son unos panes super chicos y los pintamos haciéndoles flores. Igual en muertos se hace pan resobado, estos son como un óvalo alargado, grandes como de 30 centímetros. Aquí en Mitla esos panes se venden 3 o 5 días antes de muertos. Nosotros vendemos el pan en el puesto que tenemos en el mercado de abastos. Y también vienen a mi casa a comprar. Empiezas a trabajar mucho más antes, porque en esos días

vienen a comprar personas de otros lugares. Ya el día 1 de noviembre se vende solamente el marquesote. Las personas van a visitar la casa de los familiares que murieron y ya les llevan comida, pan, fruta, veladoras y flores. Toda la noche hay visitas.

Desde hace un año (2020), a Mili la incluimos en hacer pan para día de reyes, cuando hacemos roscas pone los monos. En Mitla, la rosca de reyes se empieza a vender el 5, 6 y 7 de enero. Aquí las personas toman chocolate con ese pan. Una rosca es un pan redondo y hay de varios sabores. Nosotros hacemos de mantequilla, de yema y sencilla. Entonces claro va variando el precio, por el sabor y el tamaño. La rosca se adorna, arriba va adornado con acitrón, unas cosas como de colores, higos deshidratados, higo dulce, coco rallado y antes se les ponía cerezas, pero con el tiempo nada más le ponemos gomas no tan dulces. Y algunas roscas tienen relleno de chocolate, de lechecilla y de alguna mermelada de fresa, de frambuesa o piña. Los monos son de plástico y representan al niño Dios. Si te aparece en la rebanada de rosca que te comes, te toca comprar atole o tamales el 2 de febrero, día de la Candelaria.

Para hacer una rosca con relleno se hace una línea de masa, en donde alguien va rellenando y otro va insertando monos de plástico. Entonces alguien iba rellenando y Mili nada más iba poniendo los monos. Le decíamos, por ejemplo, estos 10 monos deben de ir aquí y que no estén tan pegados. Y lo hacíamos primero para explicarle este muñeco va aquí, después éste otro va aquí, aquí, aquí. Ella veía que no van juntos, ni pegados, iba viendo en dónde los poníamos. Primero le enseñamos, le dimos un ejemplo y después ella ya vio cómo lo hacíamos y ya pasaba a hacerlo. Si lo estaba haciendo mal era volver a decirle, así no. Explicándole, viendo cómo lo hacía y diciéndole en qué lugar iba a poner los muñecos, si es que estaba mal. Pero no hubo necesidad, sí aprendió a la primera.

En noviembre que es Día de Muertos nosotros pintamos los panes y Mili empezó a querer aprender. Mi esposo dice que quería empezar a pintar todos los panes, pero se le decía nada más vas a pintar el que te vas a comer. Así es como ella desde los 5 años empezó a pintar el pan. Igual por la práctica, el año pasado lo pudo hacer un poco mejor.

Aquí en Mitla los panes de muerto se pintan solamente en temporada de muertos. ¿Cómo sabemos que son panes muerto? Porque tienen la forma de un pan bizcocho y de ley llevan una cabeza de colores o blanca. Los panes de muerto se pintan porque ya es como tradición de Mitla. Aquí se originó que se pintaran los panes.

La decoración que le hacemos a los panes representa las grecas de la zona arqueológica de Mitla y lleva puros jeroglíficos. Grecas pintadas en panes de muerto. Lo antepasado se pinta porque eso significa Mitla, como el lugar de los muertos. Entonces es muy importante para la tradición y para nosotros que los panes estén pintados, porque es una ofrenda para los seres queridos, a las personas que ya fallecieron. Es como de mucho valor. Antes solamente se veían esas figuras de grecas y conforme pasó el tiempo fue cambiando un poco el modelo de cómo se pinta. Hay personas que tienen muchísima práctica en pintar, pueden pintar una virgen de Guadalupe, un Jesús, un San Judas o cualquier santo, incluso cualquier cosa que les pidas. Ahora igual se pintan flores y nombres de personas, cualquier cosa, pero la base son las grecas que representan la zona arqueológica, que es lo mismo que Mitla. Seguimos haciendo grecas.

La costumbre de pintar el pan es con dos mezclas, se utiliza betún o masa. El betún es muy dulce y blanco. Una mezcla de azúcar, almidón y huevo. Esa mezcla se hace a mano o con una batidora. Pero el betún es muy complicado de hacerlo, no todas las personas pueden. Porque la creencia que hay aquí es que si tomamos muy caliente el betún se hace agua, no funciona y se echa a perder todo. Por eso en una panadería no lo hace cualquiera, hay personas especiales que solamente pueden hacerlo. La masa para el pan sencillo se hace a mano en un recipiente. La masa es blanca, pero cuando se seca es como un blanco opaco. Con la masa se pintan los panes sencillos y el betún se utiliza para pintar panes de yema, porque el betún es como más dulce.

Para empezar a pintar el pan, dentro de una bolsa se mete el betún o la masa y se amarra como un trompo y en una sola punta se le corta, se le hace un orificio pequeño, fino para que no salga muy grueso ni muy delgado. Con eso empezó Mili, con esa masa porque es más fácil, es más práctico. Porque el betún que se le pone a los panes de yema es más difícil de manejar y de manipular, es más ligera; y a esos panes se les tiene que poner gragea encima, más decorado. Esa es la tradición de Mitla. (Madre)

Regalos de Santa Claus

En la casa ponemos el nacimiento y Mili desde los 4 años y medio empezó a decir quiero hacerlo con ustedes. Entonces mi esposo lo hace con ella, la incluimos en lo que hacemos en Navidad. Deja que ella elija el lugar donde se va a poner el nacimiento, aprenda a poner el musgo y a los niños en la manera en que se acuestan y que elija qué monos poner.

Desde que tenía 3 años le decíamos que sí se portaba bien en diciembre iba a venir Santa Claus y le iba a traer un regalo. A los 2 años Santa Claus le trajo una muñeca y a los 3 años una Barbie. El primer año que ya se daba cuenta fue a los 4 años, cuando recibió muchos regalos de Santa Claus. Fueron diferentes Santa Claus porque eran sus tíos. Le trajeron tres muñecas, un unicornio y un avión. Fue a los 4 años cuando de pronto todos sus tíos le trajeron regalo. Ella a los 5 años pidió un horno y una caja registradora y se lo trajo Santa Claus. (Madre)

Cumpleaños

Mi cumpleaños es el 3 de mayo. Me hicieron un pastel y vinieron mis tías y mis primas. Y una prima que se llama Dulce. Me gusta porque como pastel y soplo las velas y juego. Me gusta comer caldo de pollo: el pescuezo. (Milagros)

Aquí en la casa también le festejamos su cumpleaños a Mili. Aunque no se diera cuenta, los cumpleaños se los hicimos desde que tenía un año. Cuando se hace el cumpleaños se corta el pastel, hay piñatas y comida. A su fiesta vienen sus tíos y sus primos de parte de mi familia y de la de mi esposo. Ya cuando estaba asistiendo al preescolar, en la escuela le partieron un pastel con sus compañeros y con sus amigos, y otro aparte aquí en la casa. Así cuando es su cumpleaños siempre le hacemos comida y pastel. Ella para su cumpleaños pide lo que le gustaría comer. Hace un año pidió espagueti con pollo empanizado y hace 2 años tamales. (Madre)

Hacer actividades y tener responsabilidades en casa

Cuando Mili tenía 3 años le empezamos a decir que tenía que lavarse las manos y cepillarse los dientes. Antes yo le cepillaba los dientes, pero no le enseñaba a agarrar el cepillo, ni a enjuagarse la boca. Aunque yo le hacía todo, ya iba aprendiendo. A los 3 años le dijimos que se tenía que cepillar los dientes después de cada comida y en la mañana cuando se levantaba de ir a dormir.

También a los 3 años le empecé a decir que ya se iba a bañar sola. Y fue como a los 4 años y medio que lo pidió, entonces le dije que sí: yo le enjabonaba el cuerpo una vez y ella sola lo hacía otra vez. Para que fuera aprendiendo yo le iba diciendo cómo hacerlo y la acompañaba para que no sintiera que no podía y le decía, hazlo tú sola puedes.

Actualmente, Mili ya sabe que después de cada comida se tiene que lavar los dientes, lavarse las manos y que tiene que bañarse y peinarse.

También cuando ya iba al kínder empezó a querer peinarse sola. Todavía no puede hacerlo, pero ya va aprendiendo un poco. Eso sí, Mili es muy especial a la hora de peinarse, porque no le gusta que salga ni un solo pelo del peinado. Si se le salió un pelo me dice que la tengo que volver a peinar.

En la casa de las actividades cotidianas le damos responsabilidad de hacerlo, pero si ella quiere. Barrer está bien si ella dice que quiere barrer. Lava trastes, no todos, un vaso, una taza o las cucharas. Dejamos que lo haga porque ella quiere hacerlo y le interesa. Lo que vemos que a esa edad quiere hacer y no puede, no le decimos no para que no sienta esa limitación, la dejamos que haga las actividades. No importa que lo haga mal, pero que haga una sola actividad de lo que hacemos diario, ya sea lavar trastes, barrer, trapear o acomodar el pan. Mejor vamos dejando que aprenda y ayude en casa. (Madre)

Ir en familia a las fiestas en Mitla

Nosotros somos católicos y aquí en Mitla hay fiestas a las que vamos en familia. La fiesta más grande es en enero, dura como 15 días y como vivimos cerca de la iglesia, vamos a ver la quema del castillo, por supuesto Mili nos acompaña. Vamos a la iglesia y después hay una calenda que dura toda la noche. Pero a la calenda ya no vamos porque a mí no me gusta, es toda la noche y van a bailar con música y a tomar cerveza y mezcal. Mi esposo es quien a veces va a la calenda. Ya de ahí, otro día en familia vamos a los juegos que se ponen en el centro. Destinamos un día para ir. El día que vamos nosotros nos acompañan las niñas y a veces su abuela. Y a Mili se le deja subir a los juegos que quiera. Se le dice que en una noche solo puede ir una sola vez a un juego, porque son muchos y quiere repetir. Y también le tenemos que decir que no, porque volvemos otro día: como familia vamos a los juegos como 3 o 4 veces durante toda la fiesta.

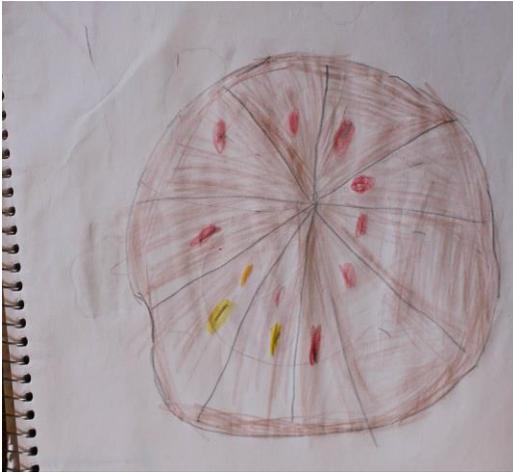
En junio hay una fiesta más pequeña e igual vamos al castillo y a los juegos. A Mili si le emociona mucho ir, porque son sus primeros años de subirse a los juegos. Nosotros la llevamos a que se suba y se divierta. A la fiesta de Día de Muertos no vamos como familia, porque es la temporada alta de trabajo para nosotros. (Madre)

Me gusta la pizza

Mi papá los domingos me compra pizza. Me gusta de pepperoni y hawaiana. Esta es de pepperoni, las rebanadas son como triángulos. Esos son los pepperoni.

Figura 34

Pizza



Nota. Dibujo elaborado por Milagros Monserrat. Foto de N. García, 17 de diciembre, 2021.

Mili escuchó la leyenda de la Llorona

A Mili le enseñamos la leyenda de la Llorona. En una ocasión estábamos platicando, escuchó y se interesó y nos preguntó, y le empezamos a platicar de cómo dicen es la Llorona. Aquí la leyenda de la Llorona es como en todos los lugares, de una mujer que va como flotando, con un vestido blanco, su cabello es largo y suelto. Entre nosotros pensábamos que la Llorona gritaba ¡Ay mis hijos! Pero no. Es una mujer que grita haciendo un ruido como si se quejara, es una mujer quejándose. Es un grito que se siente que se está quejando y entonces nosotros sentimos el escalofrío, como el miedo, muchas emociones. Entonces cuando escuchas ese ruido, si lo escuchas lejos es que está cerca y si lo escuchas muy cerca es porque está muy lejos. Pero en realidad nadie nunca la ha visto, ni nosotros. Una vez estábamos en la casa y la escuchamos. Supimos que estaba en la esquina de la casa y bajó. Es algo que no puedo explicar, es como cuando estas esperando el carro y escuchas que ya viene, sabes que viene entrando en la esquina. No sabemos cómo, pero sentimos que esa mujer estaba dando la vuelta en la esquina de la casa. No salimos a ver, solamente escuchamos que gritó. (Madre)

Aprender de lo que ocurre y comentan los padres y abuelos

Mili nos contó en una ocasión, mi abuelo me dijo que si hay un pájaro de pecho rojo es buena suerte. Como que te da buena suerte en el día. Pero ella solamente sabe si le funcionó. Y del búho, que aquí le decimos tecolote, cuando va a tu casa y hace su canto, dicen que es porque va a morir alguien, ya sea alguien familiar o una persona que conozcamos. El búho es como de mala suerte. Igual si entra una mariposa negra a tu casa, dicen que es de mala suerte. Ni siquiera se enseña, sino que eso se comenta cuando ocurre y ya los hijos lo van aprendiendo. (Madre)

Antes de que fuera a la escuela le enseñamos para que fuera aprendiendo poco

Mi mamá y mi papá me enseñaron de [sic] recortar. Primero me decían cómo, me daban una tijera y un papel. Entonces ahí aprendí. De coloriar [sic] me enseñó mi hermana Chofi [sic]. Si es que tengo una libreta de dibujos, ahí me ponía a coloriar [sic]. Me la compró mi papá, traía princesas, pero no sé cómo se llaman, las pintaba casi de todos los colores.

Me compraron libros. Yo se los pedí a mi papá. Que traen dibujos y otros de cuando se trata de colorear.

Me sé el juego del lobo. Jugaremos en el bosque mientras el lobo no está, porque si el lobo aparece a todos nos comerá. ¿Lobo estas ahí? Mi ma [sic] me lo enseñó. Yo lo veía en el libro. A veces lo jugaba yo sola. O si no cuando iba donde ta [sic] mi abuela mamá chana [sic], jugaba con mi prima Zaira. Antes vivía como en la carretera, pero ahora como mi abuela mamá chana [sic] estaba sola con mi abuelo David, pues entonces se fueron ahí. Y ahora ahí están. (Milagros)

Antes de que Milagros fuera a la escuela si le enseñamos las vocales, el abecedario y le leíamos cuentos. Yo le decía que cuando entrara a la escuela, ahí iba a conocer a niños, hacer amigos y aprender muchas cosas nuevas. Yo y mi esposo sí sabemos leer y escribir. Primero le compramos un libro de esos que trae como completa la oración, colorea tal cosa, marca con una línea. Y mi hija Nereida tenía una guía que nunca utilizó, entonces, aunque Milagros no iba a la escuela fue contestando esa guía. El otro libro para completar lo iba contestando como si fuera a la escuela. Mi esposo le iba diciendo como estas son las vocales. Y en la papelería le compramos el abecedario en cartulinas grandes y venía con números igual y lo pegamos en el

cuarto. Fuimos diciéndole repite ese abecedario, porque ese es el abecedario. Quienes le enseñaban así, era mi esposo, mi hija Nereida, o mi hija Sofía, yo lo hacía muy poco.

Al inicio era complicado porque ni yo, ni mi esposo, ni mis hijas estamos capacitados para enseñarle a un niño. Hasta cierto punto te aburres, porque eso ya lo sabes y no tienes como mucha paciencia de estar enseñando. Pero nos fuimos adaptando y que ya fuera aprendiendo poco. Contestó los libros que son como para introducir al kínder. Le leíamos cuentos como *Bambi*, *Cenicienta*, o un cuento de libros que teníamos de la primaria. Como mis hijas fueron antes a la primaria teníamos libros de cuentos que les regalaron y también de ahí a veces sacábamos cuentos. Era leerle el mismo cuento hasta que ya no le gustara. (Madre)

Voy al kínder para que aprenda a leer, escribir y más cosas. Mi papá me dijo ya mero vas ir al kínder. Ahhhhh na más [sic] le decía. Si tenía ganas. (Milagros)

Milagros fue un año al Kínder

Mi esposo y yo decidimos que Milagros fuera un año al kínder, igual que mis hijas Sofía y Nereida. Entre los dos decidimos y estuvimos de acuerdo, nadie se metió. Teníamos conocimiento de que todos los niños van tres años al kínder, pero por cuestiones de tiempo y de que mis dos hijas fueron un año, dijimos las tres van un año. También pensamos que es mucho tiempo estar tres años en la escuela y no había quien fuera a dejarla y traerla, porque nosotros tenemos trabajo. Cuando Mili entró al kínder todo el tiempo íbamos a dejarla yo, mi esposo, o mi hija Sofía.

A veces cuando no tenía tiempo mi papá, me iba a dejar mi mamá con el carro. Porque mi mamá no sabe manejar moto, solo Chofi [sic]. O a veces Chofi [sic] con la moto o con el carro. Igual mi papá. (Milagros)

El primer día que llegó a la escuela si lloró un poco. (Madre)

Cuando entré si lloré. Es que cuando me dejaron en el kínder no me estaba acostumbrando tanto. Como cuando llegué no conocía también. (Milagros)

Milagros llegó a la institución y era una niña muy callada, muy reservada. Fue muy complejo el integrarla al grupo, porque si era muy tímida y respetuosa. Ella casi no se relacionaba con sus compañeros, ni tampoco era de la que los provocaba. Cuando yo me dirigía

a ella, su respuesta era un sí o un no, así cortantemente me respondía. Lo que veía de ella es que sí tenía muchas ganas de superarse y de ir avanzando en el ámbito escolar. (Profesora)

En el kínder si me gusta jugar a las resbaladillas y a los columpios. Con una escalera me subía. Y me resbalaba. Iba cuando era recreo [sic]. (Milagros)

Cuando entró al kínder Mili ya sabía comer sola y con tenedor. Porque en la casa básicamente a los 3 años y medio ya la dejábamos que comiera sola. Ella se ensuciaba y la cambiábamos, pero ya podía hacer las cosas, había entendido qué trastes necesitaba ocupar y ya podía usar los tenedores. Ya cuando comenzó a ir al kínder hablábamos con la muchacha que vende comida, para que a la hora del recreo le llevara de comer cuando ninguno de nosotros pudiera ir a verla. Y si hubo ocasiones en que Mili comió sola. Fueron pocas veces en que no pudimos ir. Dinero no le dábamos, ella solo pedía en la tienda y ya llegaba yo y pagaba. (Madre)

Al entrar al kínder, tener responsabilidades y tomar decisiones

A los 5 años, a partir de que entró al kínder le dijimos que tenía que hacer las tareas y le pusimos un horario, se lo enseñamos para que supiera que empezaba a tener derechos y responsabilidades. Le explicamos que tiene que hacer la tarea, bañarse y después tiene permiso para agarrar la computadora y jugar un juego o ver un vídeo. A Milagros mi hija Sofía le enseñó a utilizar la computadora, ya iba al kínder, empezó como a los 5 años (Madre). Cuando estaba chiquita no la ocupaba porque no le entendía, luego le picaba otra cosa. (Milagros)

Primero era como nada más te voy a poner un vídeo en YouTube y tú no le piques nada, como tú nada más siéntate ahí y míralo, solo se reproduce. Yo le ponía en internet videos para que aprendiera a contar y los colores. Ya después, ella decía ponme una caricatura. Pero igual yo se lo escribía. Entonces, cuando ya había visto el vídeo que yo le decía, podía ver la caricatura. Le gustaba la caricatura de Miraculous, de unos trenes y ahora ver videos de canciones. (Hermana)

También cuando empezó a ir a la escuela se le dejó tomar decisiones. A Mili le decíamos, ¿qué libreta vas a elegir? Empezamos a dejar que tomara esa pequeña decisión, porque era importante enseñarle que, por ejemplo, si agarraba una libreta que ella no quería y si después decía es que ya no me gusta, nosotros le decíamos tú la elegiste. Lo hacíamos para que

ella supiera que eligió y si después ya no le gustaba, ya no le íbamos a volver a comprar.
(Madre)

A Mili le enseñé las cosas que a mí me enseñaron, los valores, cómo tratar a las personas y a ser buena persona. Le enseñamos a ser empática con los demás, que todos merecen respeto: las personas mayores y sus compañeros; también le enseñamos el valor de ser sincera y de la honestidad. Por ejemplo, hubo veces que en la escuela se le pasaron colores de alguien más y se los trajo sin querer en la mochila, y cuando revisamos sus útiles y al ver que tenía otros fue decirle, entrégalos porque sabes que no son tuyos. (Madre)

En la escuela hay un tiempo la clase, recreo y salida

A los 5 años, para ella la escuela fue algo nuevo, no sabía que había una hora para recreo y salida. Si se aburría se salía del salón, decía ya me aburrí y me voy a jugar. En una ocasión Mili estaba afuera del salón jugando y no había acabado su trabajo y nada más se salió porque se había aburrido. Entonces, le costó adaptarse a que hay un tiempo para estar en clase.
(Madre)

Mili tenía que hacer trabajo extra y actividades diferentes que los otros niños

Cuando la metimos al kínder, la maestra decía que iba a ver qué enseñarle, pues, aunque le enseñamos aquí en la casa, no es lo mismo. Me dijo que Mili tenía que hacer un trabajo extra para que fuera igual que los otros niños, para que fuera aprendiendo lo mismo. Entonces, también nosotros la ayudábamos a colorear, a leerle un poco más, para que no se le hiciera complicado. (Madre)

De hecho, platicué con su papá de Milagros y le dije que porque era de nuevo ingreso tenía dificultades, entonces necesitaba el apoyo de ellos para que pudiera tener avance. Que era necesario hacer trabajo extra. Incluso, al platicar con ellos aprobaron que la niña se podía quedar en horas extras conmigo, para darle una atención más personalizada y de igual manera dejarle unos trabajos fines de semana para que ella pudiera avanzar y nivelarse con los demás niños. Y dijeron sus papás que estaban en la mejor disposición. Entonces ella estuvo haciendo trabajos extras y horas extras.

Al inicio del período escolar, con Milagros lo que más se trabajó eran diferentes actividades donde el propósito central fue el desarrollo motriz, para después poder pasar al

proceso de la lectoescritura. Tuve que ponerle trabajos porque si era notorio que se le dificultaba hacer ciertos trazos. Por eso es que empezamos a trabajar sobre todo el cómo debía de colorear y agarrar el lápiz. Pero para llegar a ese proceso se debieron de trabajar procesos anteriores, por eso es de que los ejercicios que se le dejaban eran enfocados al desarrollo motriz.

El problema es cuando un niño no ha desarrollado la motricidad. Se tiene que trabajar primeramente con esa parte del desarrollo motor: coordinación de movimientos, el que ellos puedan tener la flexibilidad en sus manos, la coordinación de todo su cuerpo para poder desarrollar otras actividades con mayor grado de dificultad. Porque si uno se brinca ese proceso y se va directamente a que el niño este coloreando, recortando, esté agarrando lápiz para empezar el proceso de lectoescritura, pues es muy complejo. Aparte de eso, el niño siempre como que se queda estancado, de que no desarrolló la parte del desarrollo motor. Entonces, yo sugiero primeramente trabajar todo lo que es el desarrollo motor con materiales concretos. Una vez desarrollado, entonces ya podemos avanzar a otras actividades que implican colorear, el recortar y el escribir.

El desarrollo motor es la coordinación de todos los movimientos del cuerpo y está inmerso el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. Entonces cuando el niño desarrolla su motricidad fina, ya son las partes más pequeñas de su cuerpo, por ejemplo, el agarrar el lápiz y que ya pueda doblar sus dedos. Cuando se refiere a psicomotricidad es el asunto de la coordinación de lo cognitivo con el movimiento del cuerpo. Entonces, todas esas partes se deben de trabajar antes de llegar a procesos más complejos del proceso de la lectoescritura, el conteo, colorear y dibujar. Si no se ha trabajado esa parte, como docentes vamos a tener más dificultad para poner actividades más complejas. (Profesora)

Los alumnos que ya cursaron primero y segundo eran alumnos que ya tenían desarrollo motriz, para ellos eran actividades con un mayor grado de dificultad. Y el trabajo que se ponía con Milagros pues era para empezar desde el desarrollo motriz y la coordinación de movimientos. Entonces si fueron actividades totalmente diferentes. A los niños que iban más adelantados les ponía un trabajo. Por ejemplo, si era de que leyeran un cuento, en lo que estaban leyendo yo ya me acercaba con Milagros para hacer actividades de algunos trazos, de recorte, de pegar, de actividades de ensartar, actividades de manipulación o trabajábamos mucho la

plastilina. En clase era en el momento en que se podía y ya si veía que el grupo no lo permitía mucho, era a la hora de la salida.

Cuando no acababa la tarea, igual pues estaba haciendo la tarea. No le entendía al dibujo, entonces me tardaba; y como escribía lento, como apenas estoy aprendiendo a escribir rápido y a leer rápido, igual me tardaba. (Milagros)

A la hora de salida se iban los alumnos que ya tenían un avance y me quedaba con los que necesitaban más atención personalizada, y lo que les ponía a hacer o lo que veíamos dependía de la necesidad de ellos. Por ejemplo, Milagros que era muy tímida, para ir desarrollando poco a poco esa parte, había ocasiones en que nos poníamos a platicar, le contaba un cuento y después le preguntaba sobre lo que entendió. En la cuestión del desarrollo motor nos poníamos a jugar rompecabezas. O para acercarla a la escritura, pues a remarcar algunas líneas y dibujar. Sobre todo, a platicar y explicarle cómo tenía que colorear, cómo tenía que agarrar el lápiz y cómo íbamos a trabajar la plastilina. Es que dependía mucho de qué tema estábamos trabajando, porque sobre ello también tenía que hacer el ejercicio del desarrollo motriz. (Profesora)

La maestra me decía [*sic*] como coloriar [*sic*]. Ella coloraba [*sic*] en otra libreta, creo, y yo entonces aprendí más bien. Yo veía como coloraba [*sic*] bonito. La maestra nos daba unas hojas y leíamos. (Milagros)

Figura 35

El tema del pollo surgió de la asamblea escolar



Nota. Fotos de la profesora E. García, 12 de diciembre, 2021.

En ese periodo escolar trabajé un proyecto de aula, entonces utilicé las metodologías globalizadoras, que dentro está la de proyecto. Con los alumnos se trabajó el tema del pollo, de la gallina, que surgió de una asamblea escolar.

Con el proyecto se hicieron varias actividades con las cuales ellos desarrollaron el conteo, la relación entre número y cantidad. También se trabajó la ubicación espacial para que identifiquen antes de iniciar el proceso de la escritura, dónde es arriba de su cuaderno, abajo, derecha, a la izquierda. (Profesora)

Figura 36

Ubicación espacial: izquierda y a la derecha



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Milagros. Fotos de N. García, 22 de diciembre, 2021.

Entonces, con ese mismo tema, utilizando la imagen del pollo trabajamos lo que es el cuento del pollo. (Profesora)

Figura 37

Cuento La gallina hambrienta



Nota. Las fotos se obtuvieron del cuaderno de Milagros Monserrat. Fotos de N. García, 22 de diciembre, 2021.

Igual ocupamos el tema del pollo para realizar trabajo de lo que es la textura, lo que es la ubicación espacial y sobre todo el desarrollo motriz, la coordinación motora relacionando el tacto con el ojo, se trabajó haciendo una gallina con semillas y ejercicios como el de hacerle los caminos para que llegara a donde estaba su alimento.

Lo que se les pidió a los niños fue que trajeran al salón un pedazo de papel cascarón o cartón y ahí se dibujó la silueta de una gallina. Los niños la hicieron con mi apoyo. Ya lo que es la semilla de girasol yo se las proporcioné a todos los alumnos. Y dentro del tema de la gallina nosotros estábamos viendo los tamaños y los colores. Se buscó la semilla de girasol, porque hay gallinas más o menos parecidas con ese color. (Profesora)

Figura 38

Gallina hecha con semillas de girasol



Nota. Foto de la profesora A. Castro, 28 de octubre, 2021.

Es cierto que los niños no cursaron primero ni segundo, pero por ciertas actividades cotidianas que realizan en casa, de alguna manera tienen desarrollado lo que es el desarrollo motor. Entonces, eso permite ponerles algunas actividades un poco más complejas. (Profesora)

Unas cosas cuando no entendía, pues no las ganaba tanto hacer. Este cuando nos ponía dibujos de un gallo, casi no le entendía que tenía que hacer. Pero tenía como números, pero no le entendía que iba hacer. Más o menos si le entendía. (Milagros)

A Mili le salió antojo cuando iba medio ciclo en el Kínder

Cuando Mili tenía 5 años y medio y ya iba como medio ciclo en el kínder y en una ocasión le salió antojo. Aquí todavía creemos que cuando se les antoja algo a las personas se manifiesta en un problema físico, por ejemplo, en alguna mancha. Entonces, le empezaron a salir como puntos en los brazos, como si fuera un salpullido muy fino, granos pequeños.

Aquí en Mitla la llevamos con una persona que sabe del antojo. El señor ya estaba grande, sabe qué y de qué se trata cuando sale una mancha, unos granos o si se te cae el cabello. También te dice cuándo no es antojo y es algo más. De Mili sí era antojo. Dijo que el antojo fue un elote con mayonesa y queso que venden. Fue porque no le gustaba el elote. Y eso es raro porque a veces no te gustan las cosas y no las comes, pero se te antojan y ya te salió antojo de eso. Nos damos cuenta porque da comezón en la piel y se pone una mancha roja.

Entonces, el señor dijo que Mili tenía antojo y la curó, para eso, se compró un elote y él se lo puso en la piel. Al momento de curarla, también le dijo palabras como que cochina eres que se te antojó esto y todo el tiempo hay, en cualquier momento lo pueden conseguir, ¿por qué se te antoja? Tenemos la creencia de que así te da pena y ya nunca te vuelve a salir antojo. (Madre)

Sigue durmiendo con nosotros en el mismo cuarto

Mili aún sigue durmiendo con nosotros en el mismo cuarto. De repente se cambia de su cama a donde estamos. Cuando le empezamos a quitar el pañal fue a los 3 años, pero se hacía pipí en la cama. Poco a poco tuvimos que estimularla para que antes de dormir hiciera pipí, pero aun así le costó trabajo. Igual ya había entrado al kínder y ocasionalmente todavía se hacía pipí en la cama. Ya se le había hecho hábito, entonces la regañamos y le dijimos que ya no hiciera eso. Hasta medio ciclo del kínder dejó de hacerse pipí y fue porque la regañamos. (Mamá)

Al entrar al Kínder fue complicado comunicarse con los demás niños

También cuando entro al kínder, como algunos niños que pasaron a tercero ya se conocían, o porque entraron en primero y otros entraron en segundo, para ella, y hasta ahora se le hace complicado comunicarse con las demás personas. Comunicarse con niños que no conoce se le hace difícil, no es muy sociable.

Empezó a tener amigos hasta después de 3 meses de estar en la escuela. Y también como nada más estuvo en la casa y no convivió con más niños, se le olvidaba mucho el nombre de sus compañeros y el de su maestra. De hecho, le costó aprenderse el nombre de su maestra, el de compañeros o de alguna de sus amigas. Porque le preguntábamos, ¿cómo te fue hoy? Y nos decía, coloreé, recorté y pegué. Le preguntamos, ¿y cómo se llama tu maestra? Y no se aprendía el nombre. Decía no sé. No se aprendía los nombres, nos decía la niña de al lado es mi amiga. Nos decía que le iba bien, aunque había un niño grosero que agarraba sus cosas sin permiso, pero le dijo a la maestra y ya. Como Mili es muy tímida, por eso decía que no quería sentarse en el mismo lugar, porque este niño le hacía así. Ese fue como un conflicto que tuvo en la escuela. Después incluso tuvo un amigo hombre, se llevó más con un niño que con las niñas, según lo que nos contaba. Al final ya decía que Mateo era su amigo. Fue hasta después de 2 meses que ya recordaba su nombre. (Madre)

Tuve dos amigas, una se llamaba Lupita y otra Ximena, ellas me hablaban. (Milagros)

Lo más notorio era el asunto de la convivencia, de la relación tanto con sus compañeros como con la maestra. Porque si era una niña muy tímida. De hecho, me costó mucho comunicarme con ella, porque al inicio su respuesta era un sí o un no. Luego era una niña muy callada, que cuando yo me acercaba para platicar, por más que le quería sacar plática su respuesta era un sí o un no. Fue complejo porque costó mucho el integrarla también con sus compañeros, para algunos juegos, para alguna dinámica. (Profesora)

Me gustaba mucho cuando nos ponía a trabajar en equipo la maestra. Pues trabajábamos. (Milagros)

El trabajo colectivo y la convivencia: la forma de integrar a Milagros

Como veíamos tamaños de gallinas, la hicimos en grande en papel bond, para que los niños identificaran el tamaño. Pero también el propósito fue implementar el trabajo colectivo.

Entonces se formaron equipos y se les proporcionó una silueta grande de gallina para que se pusieran de acuerdo cómo la iban a decorar y tomarán la decisión de qué color iban a rellenar esa figura. Les dije que en equipo se pusieran de acuerdo, primero qué color y la técnica que ellos iban a ocupar; que era a creatividad de ellos, siempre y cuando era platicado en el equipo y lo que decidiera la mayoría, eso era lo que tenían que hacer; que podían ocupar papel a su creatividad. Hay unos equipos que lo hicieron con bolas de papel y otros rellenaron con cuadros de papel. (Profesora)

Igual estaban trabajando el desarrollo de la motricidad, pero el propósito con esta actividad fue fomentar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. También ahí se trabajó la tolerancia y la paciencia, porque había niños de que no sabían trabajar o no estaban habituados a trabajar en equipo y si les costó mucho estar tolerando a otros de sus compañeros. La integración porque como Milagros era una niña muy tímida, entonces tenía yo que buscar la forma de cómo integrarla. Ella sí se integró en este trabajo, pero costó mucho porque esta actividad ya fue hasta mediados del ciclo escolar y ahí ella ya se estaba integrando. (Profesora)

Figura 39

Trabajo colectivo



Nota. Foto de la profesora A. Castro, 28 de octubre, 2021.

De la gallina se desencadenaron varias actividades. Nos fuimos con el laboratorio de la gallina, que consistió en observar la parte interna de la gallina. La actividad de cierre fue la convivencia.

La convivencia fue con los niños y se integró a las madres de familia. El propósito fue el fortalecer la confianza entre los alumnos y entre los padres de familia con la docente, e integrar también a los niños tímidos. El disfrute comunal, que desde mi punto de vista retomé de Jaime Luna⁵⁵. (Profesora)

Figura 40

Actividad: el laboratorio



Nota. Foto de la profesora A. Castro, 28 de octubre, 2021.

⁵⁵ Jaime Martínez Luna es zapoteco, originario de Guelatao de Juárez, Oaxaca. Músico, de formación antropólogo y un intelectual a quien se le atribuye la creación de ideas que definen la comunalidad.

Figura 41

La convivencia



Nota. Foto de la profesora A. Castro, 28 de octubre, 2021.

Hacer tareas en la escuela y en la casa

Trabajamos algunos cuadernillos donde venían actividades de colorear, actividades de completar, actividades de conteo, actividades de pintura, actividades de aplicar la técnica de boleado y de collage. Así estuvimos trabajando y también se le pidió un libro de cuentos y un rompecabezas. (Profesora)

Ella no quería hacer sus tareas en clase. Y en la casa le costaba hacer sus tareas, solamente quería jugar. La maestra también nos dijo que no quería estudiar en la escuela, no quería hacer su trabajo y se salía nada más. (Madre)

La niña siempre fue una alumna con ganas de salir adelante y de repente se acercaba y decía es que no puedo. Yo le decía si puedes, inténtalo sí vas a poder y así hasta que lograba hacerlo. Entonces, yo utilizaba algunos sellos didácticos, de los que por ejemplo decía felicidades, lo lograste. Y a ella le encantaban mucho esos sellos y de alguna manera se

motivaba. Ya cuando terminaba su trabajo me decía ya, ya terminé, ahora sí pude. Y ya con el sello, la niña pues sí le echaba más ganas. (Profesora)

Es que yo tuve un sello que me gusta mucho. Y entonces ahí me empezaron a gustar. (Milagros)

Milagros tuvo varias inasistencias a la escuela

A veces me agarraba el sueño y mi mamá casi no me despertaba. Puro mi mamá me levanta, me tengo que apurar porque me cambia y me peina. A veces son dos trenzas con una cola. (Milagros)

Milagros tuvo varias inasistencias. Faltaba cuando se acercaba una temporada de fiesta en la comunidad. Por ejemplo, en noviembre y en diciembre tuvo inasistencia. Noviembre cuando es día de muertos, ya platicando con sus papás de por qué la inasistencia de Milagros, fue donde me explicaron que por el trabajo al que se dedicaban era difícil de mandarla. En esos tiempos su oficio era la panadería.

Entonces, cuando yo dejaba tarea y avanzaba, pero como la niña no iba a la escuela, era cuando sus papás intervenían poniéndole actividades de acuerdo con sus posibilidades. Milagros necesitaba mucha atención y asistir a la escuela para poder avanzar y alcanzar a sus demás compañeros. Sus papás tenían la mejor intención de apoyar a la niña cuando no podía asistir a la escuela. Querían apoyarla poniéndole planas de las vocales o del abecedario, porque de repente llegaba con su cuaderno con planas de a, e, i, o, u; incluso del abecedario de a, b, c.

Por eso platiqué con su papá y le decía que todavía no estaba para escribir letras. Le dije que antes de llegar a las letras teníamos que hacer otras actividades. Y que tampoco era un proceso adecuado para ella, porque se memorizaba las letras. Cuando se trataba de utilizarlas no podía, porque era más memorístico. Además, le aburría el hecho de que hiciera planas de las vocales o del abecedario.

De ahí se tuvo que platicar la forma de trabajo con los padres de familia, para poder tener el avance que yo esperaba. Pero pues como ellos a lo mejor fueron formados de esa manera y hay razón porque no tienen una preparación pedagógica. Sí se platicó con ellos de que no era el proceso adecuado. Y así ellos también fueron comprendiendo mi forma de trabajo. Yo les decía, les dejo esta tarea y el apoyo que necesito es que ustedes vigilen que su hijo o hija lo

está haciendo como se indica. Por ejemplo, si la indicación decía tienes que trazar el camino del pollo de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, el trabajo de ellos como papás era vigilar que Milagros lo estuviera haciendo de acuerdo con las indicaciones.

De Milagros sí hubo varias inasistencias y permisos. Si es inasistencia, eso les hace un poco retrasarse a los alumnos. Y ya cuando son permisos, los papás previamente avisan, entonces les decía, bueno si no puede venir le dejó esta actividad. Y uno como docente pues ya sabe qué continuidad tienen los trabajos con los alumnos y se les puede dejar actividades para que realicen en casa. Pero cuando es una inasistencia y los papás no avisan, es complejo porque los niños ya no pueden avanzar ese día que no asistieron. Aunque los papás los pongan a hacer algo en la casa, de acuerdo con su forma de enseñar, pero no es lo mismo. (Profesora)

Milagros logró nivelarse con los demás niños del grupo

Milagros es una alumna que le echaba muchas ganas y ya con el apoyo de los padres de familia si logró nivelarse. Al inicio no recuerdo exactamente qué tiempo, fueron las primeras semanas que se estuvo haciendo trabajos diferenciados, pero ya cuando vi que la niña poco a poco iba avanzando, entonces la integré con las actividades que hacía el resto del grupo. Su reto siempre era nivelarse. Entonces, si considero que logró nivelarse con los demás, en algunos aspectos si tuvo avances. Por ejemplo, si otros niños eran buenos para la escritura, ella para el conteo. Pero pues siempre todos los niños son diferentes.

Para mí fue muy complejo, pero por el interés que Milagros tenía y gracias al apoyo de sus padres, pues sí se logró un gran avance. Es un gran reto, se presentan muchas dificultades como docente, pero que finalmente se logra con mucho trabajo y esfuerzo. También depende de los padres de familia, porque cuando se cuenta con su apoyo sí se puede apoyar a los niños. Pero sí implica esfuerzo, porque para un grupo siempre se tiene que planear para los alumnos que requieren atención especializada. Fue mucho esfuerzo para mí, como para Milagros y sus papás. (Profesora)

Los primeros días es complejo el atender a un grupo de niños con ciertos avances y niños que no cursaron ni un grado anterior. Porque es como si los niños llegaran a la escuela como con los ojos vendados, si les dices colorear y ellos no tienen el concepto de qué es colorear, no tienen el concepto de qué es número, no tienen el concepto de qué es escritura, no

tienen el concepto de qué es lectura, porque a su edad de ellos también se trabaja la lectura de cuentos. A lo mejor no una lectura como se conoce en los grados más avanzados, pero si se da la lectura en las imágenes. Entonces, como Milagros no tenía esos conceptos se le dificultó. Fue empezar desde cero con ella. Pero considero que sí se logró el objetivo. (Profesora)

A los niños si les ayuda ir los tres años

En este momento pensamos que de alguna manera, a los niños si les ayuda un poco más ir los tres años. Los estimula a ser más sociables con las personas, escribir y recortar. Si es solamente un año, luego no pueden recortar bien o no pueden hacer dos cosas al mismo tiempo. Cuando Milagros entró creíamos que iba a aprender lo mismo y que no era ninguna diferencia ir un año a ir tres. Pero ahora que nos dimos cuenta que no es muy sociable, pensamos que sí es importante ir los tres años, más no indispensable. (Madre)

Aprendí a leer y a escribir. Porque si ganaba escribir, pero puros [sic] letras gigantes. La maestra me ponía tareas. Nos ponía a leer y a escribir. Escribíamos nuestro nombre y la fecha.

Yo colorie [sic] más o menos cuando entré, pero casi no le entendía. Como no podía coloriar [sic] tanto. (Milagros)

5.5. Historia de vida de Ángel Mateo

Mateo nació a los 10 meses. Tomó un poco de líquido y nació con un problema en los pulmones, no podía respirar y se estaba convirtiendo en asma. Estuvo en tratamiento 3 años. A la hora tenía que tomar su medicina, estaba yo al pendiente todo el tiempo, hasta dejé de trabajar.

De ahí tuvo el problema de anginas por unos 2 años y tenía que llevarlo a su cita médica cada 3 o 4 meses. Para que comiera a la hora, tenía que estar atrás de él.

El haberse enfermado pasó afectarme a mí, porque todas mis actividades ya no eran normales. En mi vida todo dio un giro. Pero junto con mi familia si ganamos que él estuviera bien (Madre).

Yo sabía del Kínder: no entró a primero

La verdad hay un kínder que está cerca de mi casa, pero no me gustó porque las mamás no podíamos entrar. No entró a primero y no lo mandé porque tenía yo que estar atrás de él, para que comiera a la hora. (Madre)

Traté de enseñarle a Mateo: cuando entró a preescolar ya sabía los colores

Cuando él entró a preescolar ya sabía los colores: no le costó nada. Aquí en mi local de ropa venía por ratos y le decía yo, hijo pásame esa blusa. Me decía ¿qué color? Y le decía el rojo. Iba a escoger la blusa que le pedí, volvía y decía ya está, es esta. Se equivocaba y le decía no, pásame la otra que es de color rojo. Otras veces, le decía ven hijo ayúdame a doblar la ropa. De los rebozos pásame el color rosa. Por eso, él ya sabía cuál es rosa. Pásame el verde. Y me preguntaba, ¿qué verde? ¿Verde bandera o verde limón? Le decía verde limón. Y ya me pasaba el verde limón.

Traté de enseñarle los números y a contar. Yo vendía rebozos y como todos los días los acomodaba en el puesto, cuando lo iba hacer le decía ven vamos a contar, ayúdame. Y empezamos uno, dos. No reconocía los números, pero ya se los sabía de memoria.

Aquí en mi local de ropa, a Mateo yo le decía mira hijo tengo unos hilos, ven y corta acá. Por ejemplo, costuramos y dejamos así los hilos. Ven ayúdame a cortar y ya llegaba. Y así me sentaba yo junto con él. (Madre)

En su primer año de preescolar fue necesario trabajar junto con los alumnos de primero

Mateo era un niño alto en comparación de sus compañeros de primero y de segundo. Serio porque pocas veces lo vi reír. En clase era muy callado, pero cuando necesitaba algo si hablaba y me lo pedía. En su primer año de preescolar tenía 4 años y se tomó en cuenta su edad para inscribirlo en segundo, el grado que le correspondía. Pero por ser de nuevo ingreso se le integró en un grupo de alumnos de primero y estuvo aprendiendo lo mismo que ellos. Eso fue porque al inicio del ciclo escolar tuvimos una reunión entre el personal de la escuela y ahí se decidió que los niños y niñas que entraron directo a segundo se iban a juntar con los de primer grado. Pensamos que los de segundo de nuevo ingreso prácticamente entran como si fueran de primero, por eso hay que enseñarles igual. El Preescolar Gabriela Mistral es una escuela de organización completa, acordamos de manera interna hacer el ajuste de juntar los alumnos.

Fueron como cinco o seis alumnos de nuevo ingreso de segundo, los que se juntaron con los alumnos de primero⁵⁶.

En una reunión, la directora y nosotras les explicamos a los padres de familia y al comité, el por qué iban a estar juntos los alumnos. Pensando en que para ellos fuera una preocupación, se les aclaró que al final del ciclo escolar se les iba a dar la boleta del grado al que inscribieron a sus hijos. Que juntarlos era para darles atención de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, porque lo requerían al no haber cursado primero. Que para nosotras juntarlos no era problema, porque tenemos experiencia de trabajar en escuelas unitarias y tridocentes, donde una maestra atiende más de un grupo, e igual los alumnos aprenden. Y para que no se fueran a sorprender, se les anticipó que los niños que entraron a primero y segundo, iban a comenzar a aprender lo mismo.

También el ajuste se hizo porque a primer grado se inscribieron pocos alumnos y que una maestra atendiera ese grupo no se iba a poder justificar ante el IEEPO y la supervisión escolar, donde entregamos la información de la inscripción de inicio de ciclo escolar. La directora les dijo a los padres de familia que entregamos el registro del número de alumnos que atiende cada maestra. Al haber pocos en primero podía haber dispendio de personal⁵⁷ y que por eso se tuvieron que pasar algunos alumnos de segundo a ese grupo, los que apenas ingresaron en el ciclo escolar. Era una manera de estar preparados ante la visita del supervisor y viera que sí había alumnos, porque cada docente iba a tener entre 13 y 15. Explicándoles comprendieron lo que podía suceder, entre ellas la mamá de Mateo. (Profesora)

Juntar significó que los alumnos de primero con los de segundo estuvieron en el mismo salón. Juntarlos para que realizaran actividades como si fueran de un mismo grupo. Al juntarlos me encargaba de ponerles las mismas actividades, independientemente de que oficialmente

⁵⁶ Con la maestra de grupo se revisó el registro de inscripción del ciclo escolar 2018-2019, los alumnos que ingresaron a segundo y los juntaron con los de primero, fueron Mateo, Adriana Fani, Joshua Said, Karla y Romeo Sebastián. La historia de vida de Mateo incluye el ciclo escolar 2018-2019, cuando ingresó a segundo de preescolar y también se describe su ingreso a tercer grado, en el ciclo escolar 2019-2020.

⁵⁷ Dispendio de personal se refiere a que de manera oficial el supervisor escolar tiene la facultad de remover a una docente de una escuela asignada en su orden de adscripción, por motivos de que no hubo suficientes alumnos inscritos. La docente será removida a otro centro donde haya la necesidad de personal, donde si existe cantidad de alumnos. Entonces, se le denomina dispendio de personal a la acción de retirar, quitar o remover a un personal docente en una escuela.

estuvieran unos en primero y otros en segundo, porque apenas estaban entrando a preescolar y digamos que de alguna manera estaban en las mismas condiciones, circunstancias o nivel de aprendizaje. Fue juntarlos porque tenían como las mismas capacidades y habilidades y tenían que desarrollar lo mismo.

También el juntar alumnos tuvo que ver en la forma en cómo yo organicé las actividades de enseñanza y el aprendizaje dentro del salón. Por ejemplo, senté juntos a todos los alumnos que eran de primer grado y los de segundo, sin importar que eran de diferentes grupos. Coloqué varias mesas con dos sillas en cada una, para formar tres filas en forma de U. Para sentarse, en cada mesa estaban dos alumnos de un lado y dos del otro. Yo le fui asignando su lugar a cada uno. El que estuvieran juntos los alumnos de los dos grados, me permitió explicarles al mismo tiempo una actividad. También se trabajaba con un mismo material. Para revisión y ayuda que necesitaban tenía la ventaja de que estaban haciendo lo mismo y eso me permitió hacer recomendaciones de manera personal o general. (Profesora)

Cuando Mateo entró a preescolar le costó separarse de mamá

Cuando Mateo entró a la escuela vi que le costó separarse de su mamá, me parece que era dependiente de estar con ella todo el tiempo. Y lo digo porque luego se nota en los niños que entran a preescolar y con él vi algunas manifestaciones en el salón. Me refiero a dos cosas que ocurren con los niños por varias semanas, que muestran dependencia por ir en busca de su mamá: en hora de clase se paran o se salen continuamente del salón y a la hora de salida no respetan la norma de salir en orden.

En la mañana cuando Mateo entraba a clase, al despedirse de su mamá le daba un abrazo y ella le daba un beso y le decía al rato vengo, échale ganas mi amor. Esa despedida a veces la hacían afuera del salón, o estando adentro. Una manifestación del vínculo de la mamá con su hijo. Él se quedaba y se le veía como una tristeza en su cara, principalmente se le notaba en los ojos.

Durante los primeros días y semanas de clase, Mateo me preguntaba dónde está mi mamá, a qué hora regresa, por qué no la puedo ver, ya mero viene. Pero no sólo era preguntar, intuía o suponía que su mamá estaba afuera y la buscaba, para eso, se levantaba de su lugar y se dirigía a las ventanas para ver a la calle; y lo hacía en la hora de entrada, antes de receso y a la

salida. Pero su mamá se iba en la mañana. Ya después del recreo si se quedaba afuera esperando, igual que otras mamás que decidían ya no ir a su casa y mejor esperar a las 12, la hora de salida.

En la mañana entrando a clase, ni bien se acababa de ir del salón su mamá y luego se paraba a ver a través de las ventanas. Por su estatura y para alcanzar a ver, se tenía que estirar y agarrarse de la pared. En el salón las ventanas estaban cerradas y no tenían cortinas, por eso tenía la posibilidad de ver. Lo hacía unos 10 o 15 minutos, mientras que yo le decía siéntate y haz tu trabajo. Él me respondía es que estoy viendo a mi mamá. Se ponía a hacer su actividad hasta que veía y se convencía de que afuera ya no estaba. De ahí, nuevamente minutos antes del toque del timbre para el recreo, se ponía inquieto y volvía a pararse e ir a la ventana. Al ponerse inquieto interfirió en las actividades escolares que hacía en clase. Cualquier tipo de actividad necesita del alumno concentración, dedicación y continuidad, para hacerla lo mejor que se pueda.

Aunque Mateo no tenía reloj, ni sabía la hora, se paraba como si supiera que estaba por llegar su mamá a la escuela porque iba a entrar a darle de almorzar. Los niños son inteligentes, se dan cuenta y aprenden la forma de organización de la escuela. Aprenden de lo que les explicamos nosotras y otro poco de lo que les dicen sus mamás en casa. Por ejemplo, él sabía que desde el día uno, las mamás entraban a la escuela. Por eso mismo, creo que se paraba antes del recreo, porque ya sabía que iba a almorzar y también que su mamá iba a llegar. De hecho, en cuanto se tocaba el timbre a las 10:30 a.m., las mamás pasaban por el portón de la entrada de la escuela y se dirigían a cada uno de los salones donde estaban sus hijos y ellos deberían de estar esperándolas ahí.

Al recreo, Mateo comía afuera del salón y junto con su mamá se sentaban en la banqueta que está al lado de una jardinera con rosales. Su mamá casi siempre le compraba algo para comer, preparado por la señora que vendía en la única tienda que está al lado de la escuela. Ella vendía tacos dorados con pollo, memelas, molotes, tacos blandos de quesillo, tacos blandos de queso y espagueti. De bebida, agua de sabor o jugos de bote.

Muy pocas veces vi que fueran al comedor de la escuela, un espacio acondicionado con mesas y sillas para las mamás y los niños. Al principio del ciclo escolar, algunas mamás mejor entraban al salón a comer y dejaban restos de comida o las mesas sucias, entonces se les tuvo

que decir que comieran afuera, que podían sacar sillas y usarlas afuera en la explanada, o que mejor fueran al comedor, que para eso estaba. Pero muchas no iban, como la mamá de Mateo. El comedor no fue tan funcional, o no sé si no era de su agrado, porque veía que la mayoría de madres de familia preferían quedarse en cualquier otra área de la escuela.

A las madres de familia se les dejó entrar al receso, porque algunos niños todavía son dependientes de su mamá y para comer requieren de apoyo. Aunque la razón principal fue el compromiso de hacerse responsables de sus hijos, durante los 30 minutos de receso. Responsables de que no les pase nada, me refiero a algún accidente; cuidarlos si se subían a los columpios, si iban a la resbaladilla, de si jugaban con otros niños, o si andaban corriendo y se caían, ellas eran las que tenían que estar observando cómo jugaban y qué hacían. Estar con ellos los 30 minutos. Las maestras no nos hacíamos responsables, ni los comités de turno, que tenían que estar al pendiente de la puerta, permitiendo la entrada y salida de las mamás.

Durante el receso lo común era ver juntos a tutores con sus hijos, por la responsabilidad que tenían de cuidarlos en la escuela. Yo veía a los adultos platicar con los adultos o a los niños jugar libremente con sus amigos, pero siempre al cuidado de los adultos y no de nosotras las maestras o de los comités. A tal grado que, Mateo no se separaba de su mamá, y si lo hacía con un grito le decía: Mateo ven para acá. Como una orden, de que no podía ir a donde quisiera y que debía permanecer junto a ella.

La mamá de Mateo cumplía con la responsabilidad de cuidarlo, algo que previamente se había acordado en una reunión de padres de familia. En la escuela hubo un reglamento aprobado por la dirección de la escuela y los padres de familia, donde un acuerdo fue que las madres de familia tenían autorizado entrar a la hora del recreo a dar de almorzar. Otro momento para entrar lo podían hacer a la salida, al pasar por sus hijos en la puerta del salón. Para que pudieran pasar por seguridad se implementó el uso de credencial del alumno. Los familiares tenían que presentar la credencial durante los horarios que estaba permitido pasar. Se implementó porque se rumoraba que en Mitla había gentes extrañas que no eran de la comunidad y que se roban a los niños. Fuera cierto o no, a la hora de salida, el regidor de educación y síndico municipal mandaban patrullas con policías, llegaban antes del toque del timbre y estaban vigilando afuera de la escuela. Eso mismo se hacía en las otras instituciones educativas, porque hace tiempo se robaron a un niño, y la vigilancia se volvió una medida de prevención. Por eso mismo, la

escuela siempre se mantenía cerrada, con la cadena en el portón. Y otro motivo de cerrar fue porque éramos pocas maestras y no se le atendía a ningún padre de familia durante el horario de clases. Además de que el preescolar pues está en una colonia retirada del centro del municipio, las patrullas hacían recorrido por la mañana y a la hora en que los niños salían de clase.

Igual que Mateo, otros alumnos de primero y de segundo se paraban y se iban a las ventanas, cuando se paraban les decía siéntense, siéntense ahorita vienen sus mamás, pero no hacían caso, se paraban una y otra vez, eran muy insistentes. Entonces, tuve que dar recomendaciones generales para que dejaran de hacerlo y no porque estuviera mal, sino porque en lugar de enfocarse en la actividad que hacían, la interrumpían al estarse parando.

A los niños que se paraban y buscaban a su mamá tuve que buscar la forma de tranquilizarlos y fue hablándoles. Les dije que nadie de los niños del salón está con su mamá, ni de otros grupos de la escuela. Ustedes tienen que estar solos durante un tiempo y más tarde irán a su casa y ya van a poder ver y abrazar a su mamá y decirle lo mucho que la quieren. Los dejan porque quieren que aprendan. Y si ustedes no terminan las tareas, ellas al rato les van a preguntar qué hicieron en clase. También se fueron a la casa porque están preparando su almuerzo, van a regresar y les van a traer su taco. Deben de hacer sus trabajos, para que al rato que venga su mamá vea lo que hicieron y esté contenta. Y no deben de llorar, ni estar tristes, aquí en la escuela vamos a hacer muchas actividades, a jugar, a escuchar música, a bailar, cantar. Y también vamos a ir a la resbaladilla. Los primeros días si ayudó la resbaladilla: los llevaba y ellos pasaban por turno.

Mateo solo llegó a pararse en la ventana, pero hubo otros niños que además se salían sin permiso del salón. Cuando salían se iban a dar la vuelta alrededor del salón, llegaban hasta la puerta de la entrada de la escuela y con la mirada buscaban a su mamá, o se iban corriendo a subirse a una de las resbaladillas y lo que yo hacía era ir a traerlos y regresarlos. Detrás diciendo, métete, regresa al salón no podemos estar saliendo. Algunos alumnos en el horario de 9:00 a.m. a 10:30 a.m. se salían más de cuatro veces. Y eso de ir detrás de un niño para meterlo al salón, era difícil, porque yo dejaba solos a los demás y no los estaba viendo y podía pasar algo. Por eso mejor recurrí a decirles a las vocales de turno, que cualquier niño que saliera y no era para ir al baño, vieran la forma de regresarlo al salón.

Igual a la salida cuando tocaban el timbre, varios niños y entre ellos Mateo, se paraban y salían corriendo, prácticamente dirigiéndose a la entrada de la escuela a buscar a su mamá. Mateo inmediatamente salía corriendo a abrazarla, por eso digo que lo veía muy dependiente. Después me enteré que vivía sólo con su mamá, porque era madre soltera y no sé si eso tenía que ver en que él era muy sensible y apegado.

Que salieran corriendo no lo vi correcto, a mí me dejaban hablando, diciendo, no corran, espérense, sus mamás van a venir acá, esperen ahí en su lugar y así debería de ser, las indicaciones para salir ya se las había dado. Por lo que sucedía, empecé a trabajar con los alumnos el que no salieran corriendo. Aunque una de las normas del grupo decía recoger todos los materiales que se usaron y salir de manera ordenada, al principio no lo aplicaban. Por su emoción o las ganas de luego ir a ver a sus mamás, eran incontrolables, no escuchaban ni se detenían, y tampoco iba yo a interponerme en su camino, ni a cerrar la puerta. Lo intenté, pero no funcionó y además no era correcto. Tuve que trabajar el que se empezaran a controlar y salieran de manera ordenada, porque si era muy desorganizado y me daba pena con las mamás, porque se daban cuenta. Pero yo si me organizaba, sabía la hora y aunque hacíamos un canto de despedida o dinámica, ni así.

Eso sí, reconozco que Mateo fue de los primeros alumnos que entendieron las recomendaciones que les di. A él, le llevó algunas semanas lograr controlarse y ya no se salía, ni se iba a la ventana. Pero de otros niños sí fueron meses para que empezaran a disminuir eso que hacían, principalmente los de primer grado.

Yo le doy importancia al hecho de que los niños se paren constantemente cuando no hay necesidad de hacerlo y se salgan durante el horario de clase. Dejan de hacer sus actividades, las interrumpen y luego les cuesta volver a retomarlas donde se habían quedado. Yo traté de que aprendieran a enfocarse en una actividad, sin interrupciones de cualquier tipo; principalmente la interrupción que uno mismo hace con su propio trabajo, o la interrupción que yo le puedo hacer a otros compañeros. El propósito era enfocarse en el propio trabajo. Si aprendían eso desde primero o segundo grado, se les puede volver un hábito y seguirlo haciendo después, ya sea en tercero, cuando vayan a la primaria, o en su vida.

Tanto a los alumnos de primero como de segundo les llevó tiempo que entendieran la separación de su casa, de su familia y de su mamá. Por eso es importante que entren a primero,

porque desde ahí empezamos a trabajar la separación de la casa y que se adapten al nuevo espacio para ellos, que es la escuela. Alguien que ya cursó primer grado, cuando va en segundo ya superó la dependencia y no le va a ocurrir, sería raro. Para Mateo separarse de su mamá fue algo que tuvo que vivir estando en segundo y en gran parte se debió a que era alumno de nuevo ingreso. Aunque la mayoría de los alumnos lo viven, qué tanto les cuesta depende de lo apegados que estén a su mamá, o de si los preparan emocionalmente. Porque luego pasa que el niño o niña de nuevo ingreso llora durante días o semanas y hay otros que se quedan muy tranquilos, como si nada hubiera cambiado en su vida. (Profesora)

Mateo era obediente en la escuela

Mateo solo tuvo dependencia con su mamá, porque era obediente en hacer los trabajos en clase y la forma en que se comportaba. Sí tenía que trabajar en el cuaderno hacía las actividades, cuando ponía música en la grabadora para bailar una canción, muy emocionado luego se levantaba y participaba haciendo cada uno de los movimientos que les ponía y cuando era moverse de manera libre lo veía sacudir la cabeza y los brazos, mover los pies y saltar.

Para mí, ser obediente en la escuela significa hacer las actividades que a uno le dicen. Por ejemplo, en clase los niños son obedientes cuando les doy indicaciones sobre alguna actividad y se van a su lugar y los veo intentando hacerlo. Alguien que no es obediente hace todo lo contrario, no hace la actividad por estar platicando, está molestando a algún compañero y por lo mismo recibo queja de él, o luego anda debajo de las mesas, se para mucho, o sale del salón sin permiso. Como en todos los grupos, entre los alumnos hay quienes son obedientes y otros no, eso tiene que ver con su carácter, a su forma de ser y en cómo los educan en su casa.

Los alumnos que no eran obedientes conmigo, igual con su mamá. Cuando llegaba su mamá a recogerlos a la salida, me daba cuenta que les contestaban mal y les hablaban sin respeto, hubo quienes hasta le gritaban. Esos comportamientos los trasladan aquí a la escuela y corregirlos es difícil, porque si en casa se los permiten, en la escuela mi autoridad de maestra, siento que se ve disminuida. (Profesora)

Un alumno que le ponía a hacer más tarea que los demás compañeros

Mateo desde un principio fue un alumno que requería apoyo mínimo de mi parte, en especial sabía escuchar, una sola vez le tenía que explicar indicaciones de cualquier trabajo que

iba hacer. Por ejemplo, en segundo de preescolar se utiliza una libreta de hojas blancas o de dibujo, ahí la primera semana le puse trazos como del tamaño de media hoja y tenía que remarcarlos. Consiste en marcar con un color o crayola encima de la línea modelo que se pone. Hacerlo en varias ocasiones sobre la misma línea. A la primera explicación entendió y podía hacer con facilidad trazos grandes. Pero de todos modos tuvo que hacer muchos ejercicios de ese tipo; deje que lo practicara por un tiempo, para que trabajara el control del tamaño grande. (Profesora)

Después, Mateo junto con los demás alumnos pasaron a hacer trazos pequeños en la libreta de cuadro y fue cuando le ponía más tarea. Diario dejaba tarea a los alumnos, con variaciones en la complejidad: a los de primero nada más les ponía completar una hoja con trazos fáciles y grandes, a los de segundo les ponía trazos de la misma forma, pero más pequeños y eran más tareas, unas tres planas. Para mí, el tamaño del trazo era la complejidad, porque entre más pequeño, los alumnos tienen más dificultades.

Los trazos fueron tarea que les dejaba diario. Durante el ciclo escolar se terminaron unas tres libretas de 100 hojas. Mateo siempre entregaba esa tarea. La revisaba en la mañana, pero después de la primera actividad que tenía planeada para ese día, porque primero aprovechaba que los niños llegaban frescos y además es cuando más activos están y ponen atención. Conforme terminaban les iba pidiendo la tarea y pasaban al escritorio a dejarla. Con lapicero de tinta azul o roja les ponía la nota de bien, muy bien, regular o excelente, dependiendo de cómo viera que fue hecha la tarea. A Mateo casi siempre le ponía bien, muy bien, y la nota excelente solo cuando mejoraba su trabajo. Las primeras veces que le calificué el cuaderno me preguntó sobre su nota. Como veía que yo le ponía una paloma sobre la hoja y también la nota, me decía, ¿qué me puso? Yo le decía que bien o muy bien, pero debes mejorar para que te ponga excelente. Se le quedó, o lo entendió, porque siempre quería la nota de muy bien. Y si la obtenía se ponía contento. (Profesora)

La dinámica de revisión de cuaderno, algo nuevo para Mateo

Mateo era amable, pedía las cosas de buena manera, con una voz suave me entregaba el cuaderno en la mano y esperaba a que se lo revisara. En preescolar, la dinámica de revisión de cuaderno fue nueva para él, por ser alumno que apenas había entrado a segundo. A los alumnos

les explicaba cómo iba a hacerse una actividad y cuando terminaban tenían que pasar a revisión del cuaderno, pararse y formarse en fila y esperar turno. Él al irse a formar, lo hacía de manera ordenada, le daba observaciones y veía que me escuchaba y atendía lo que le estaba diciendo y luego se iba a su lugar.

Cuando Mateo entró a preescolar, por ejemplo, al pintar un dibujo lo hacía rápido. Se paraba, llegaba al escritorio y decía ya terminé. Entonces, cuando me entregaba su cuaderno, le decía haber Mateo, dices que ya terminaste, pero el trabajo todavía puede quedar mejor y puedes hacerlo si tú quieres, te voy a mostrar cómo, fíjate. Yo agarraba el color y su libreta y coloreaba de manera muy pareja y suave el dibujo. Mientras él observaba, seguía coloreando suavemente parte del dibujo, y le decía fíjate que le hago suave, parejo, hasta que cubra todos estos huecos. Los huecos los tienes que ir tapando para que quede todo bien coloreado. Lo logramos dándole otra pasada con el color, porque una vez no es suficiente. Lo que debes de hacer siempre es preguntarte tú mismo, ¿puedo mejorar mi trabajo? Si ves que ya no le puedes hacer nada porque llegó a lo mejor que lo puedes hacer, si ya te convence y te gusta, entonces ya vienes y me lo traes. Tú tienes que darte cuenta Mateo, tú debes decidir. Para que yo no te esté regresando, una sola vez hazlo, pero lo mejor que puedas. Corregir también es parte del trabajo, tienes que aprender a corregir lo que haces, todos cuando estamos aprendiendo, corregimos una y otra vez lo que hacemos, las veces que sea necesario. Después de escuchar todo lo que le dije, yo no sabía qué tanto se le había quedado, me decía sí maestra, ya voy, ya voy a hacerlo. Por eso, varias veces que fue a revisión de cuaderno le repetí lo mismo, lo hacía preguntándole, ¿seguro que ya está terminado tu trabajo?, ¿ya no se puede mejorar? A veces dudaba y se regresaba a su lugar a revisar cómo lo había hecho.

Ya con el paso de los días vi que le dedicaba más tiempo a su trabajo, que ya no lo entregaba de manera apresurada, lo veía sentado coloreando y realmente mejoró su forma de colorear. Pero fue debido a que él escuchó y siguió las indicaciones que yo le dije. Era muy inteligente, aprendía de manera tal, que yo le explicaba una o dos veces y lo aplicaba. Mateo fue un alumno que entendía rápidamente los trabajos. (Profesora)

Al entrar a preescolar empezar a aprender a colocar y hojear el libro engargolado

A Mateo le empecé a enseñar desde cómo abrir un libro, porque algunos niños cuando entran a preescolar lo abren al revés o lo voltean del lado que no es. En primero empiezan a conocer el uso de los libros. Él en poco tiempo aprendió a buscar la página que iba contestar, pero sí tuve que empezar a enseñarle desde ahí, junto con todos los alumnos de primero y segundo. Empezaron a aprender a ubicar desde la posición del libro engargolado, de ahí a hojear y a cómo ubicarse en la página que iban a contestar.

A los alumnos de segundo les pedí un engargolado de copias, integrado por tres libros de preescolar, y fue con el propósito de que ese material les ayudara a nivelarse en los contenidos del grado en el que estaban. Para los alumnos de primero también pedí, pero fueron diferentes. Ambos libros contenían actividades de los campos formativos de preescolar: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y al final unos cuentos infantiles para que en casa se los leyera sus familiares. Pero principalmente traía actividades de remarcar trazos de líneas, formas, letras y números. Esta parte del libro fue la que contestaron en los primeros meses.

Los alumnos ocuparon libros fotocopiados del grado que cursaban. Al mismo tiempo los contestaron en clase; les decía saquen el engargolado vamos a contestar una página. Pero antes tuve que enseñarles a buscar la página. Ya que lo sacaban de la mochila, les decía pónganlo en la mesa. De ahí les expliqué que un libro tiene portada y que es como su cara del libro y siempre deben de ponerlo de tal forma que los estuviera viendo. Les dije, ahí en la portada tiene su nombre, porque los libros tienen un nombre como ustedes. Y muchos tienen dibujos o imágenes en la portada. Adentro, igual tiene letras, dibujos, números y cuentos. Y en cada hoja tiene un número, empieza del uno, dos, tres, cuatro, cinco y así en adelante.

Para ejemplificar cómo buscar una página, lo hice con mi libro. Les dije pongan atención, siempre que vamos a usar un libro tenemos que ponerlo de una forma en que las letras y los dibujos que trae nosotros los podamos ver como si estuvieran parados y no acostados. Haber los de primero hoy van a buscar una página, donde vean esta imagen de líneas o rayas. Esta misma imagen que ven en mi libro, en el de ustedes hay una hoja igual. Para llegar a la hoja que buscamos, con su mano pasen las hojas del libro, eso que hacemos se llama hojear. Vamos a hojear el libro para buscar la página que se va a contestar y tienen que llegar donde les mostré y ahí se detienen, ya no siguen pasando hojas, hasta ahí nada más se detienen y me avisa quien la encuentre.

Hice lo mismo con los de segundo grado, les dije a ustedes les toca contestar aquí, señalándoles y mostrándoles la página para que la vieran. Igual ustedes van a hojear. Primero lo hacía yo y de ahí dejaba que ellos lo hicieran. En lo que estaban hojeando recorría los lugares, veía que algunos se tardaban; había quien me decía ya lo encontré, o me preguntaba, ¿aquí es? Algunos no encontraban la página porque ya se habían pasado, o tenían el libro volteado, como al revés. Los corregía diciéndoles así no es gírenlo, debe de estar así.

Mateo luego aprendió a colocar el libro de manera correcta y a buscar las páginas. Entendía las indicaciones y por eso fue de los primeros en aprender a encontrar la página. Una vez que pudo hacerlo ya no necesitó tanto apoyo de mi parte. Cuando fueron las primeras hojas del libro no tuvo problema, porque pues empezamos en el orden que venía el libro de trazos y no había muchas hojas que pasar, pero ya cuando habíamos avanzado en contestar muchas hojas, si le costaba y algunas veces iba a su lugar y le ayudaba. (Profesora)

Fue un alumno que pedía más trabajo: ya terminé qué más voy a hacer

Mateo y Fani eran de los pocos alumnos de segundo que terminaban trabajos en clase. Y él fue el primero en terminar el libro con meses de diferencia. El libro con el que empezaron traía solo ejercicios para remarcar líneas punteadas y colorear. Los alumnos lo fueron contestando en clase de acuerdo a lo que podían hacer. Si algunos hacían dos o tres páginas y otros solo una, lo que no se terminó quedaba de tarea. Porque el engargolado también fue para dejar tarea. Y ahí fue donde unos se rezagaron y otros avanzaron. Los que no terminaban las páginas en horario de clase, todavía tenían que hacer la tarea: se les acumulaban las actividades. Los que terminaban sólo tenían que hacer la tarea y pues era menos trabajo.

Mateo terminaba rápidamente de contestar páginas del libro, le gustaba mucho hacer esas actividades. Era cumplido con las actividades en clase y con la tarea. A los alumnos de segundo les dejaba tarea en el libro, para eso les marcaba en las hojas varias páginas que tenían que contestar de un día para otro: era la fecha del día, por ejemplo, tarea 12 de septiembre de 2019. Al otro día Mateo llegaba con la tarea hecha y otros alumnos no, en ese caso con mi apoyo lo hacían en hora de clase.

Como él había hecho tarea contestaba otras páginas más, o le ponía ejercicios en el cuaderno, parecidos a los de la página que contestó en el libro y también le enseñé a mejorar su

tarea. Si era de remarcar yo observaba su trabajo para identificar algunas líneas que no estaban bien remarcadas y le decía, por ejemplo, está línea la puedes volver a remarcar para que quede mejor; si era colorear de la misma manera, veía que no hubiera espacios en blanco, sí le faltaba como detallar la orilla de la figura del dibujo, le decía aquí píntale te falta esta parte, aquí dale otra pasada. De esta manera todavía estuvo trabajando igual que los demás alumnos de segundo. Sin embargo, no se pudo hacer así por mucho tiempo, porque se fue separando.

Era un alumno que pedía más trabajo. Me decía ya terminé, qué más voy a hacer. Yo respondí a su petición poniéndole más trabajo. Fue cuestión de ingeniármelas, porque no era algo que estaba en mi planeación: a veces llevaba planeadas de tres a cinco actividades para el día, pero se las hacía en un rato y bien. Aunque hacía las correcciones terminaba su trabajo y ya me decía, qué más voy a hacer. Lo que hice fue decirle que contestara el libro para colorear, que se pusiera a armar su rompecabezas de manera libre. Porque los alumnos conforme iban terminando las actividades podían armar el rompecabezas, ya sea en su mesa, en el piso o en la banqueta afuera del salón. También que podía ocupar la plastilina para hacer moldeado de alguna figura de manera libre. Vi que con la plastilina le gustaba mucho hacer culebras. La primera vez le pregunté, ¿qué hiciste? Y me dijo es una culebra. Luego hacía unas tres culebras y las juntaba y así hacía una muy larga y eso le divertía.

Fue un alumno que pedía más trabajo: qué más voy a hacer. Y sus compañeros de segundo seguían trabajando sobre lo mismo, en las hojas del libro. Él se fue separando y en cuestión de conocimientos fue aprendiendo rápido. Fue un reto para mí tener un alumno que rápidamente aprendía y que me pedía le pusiera más trabajo. Una como maestra tiene que buscar más material.

Una vez que terminó ese libro me pidió otro, eso creo que fue como 6 meses después de que había entrado a preescolar. Fue un día en que me dijo: ¿maestra me puede traer otro libro? Yo le dije claro que sí, déjame buscar cuál te puedo traer la próxima semana. También voy a platicar con tu mamá para comentarle que quieres otro libro y me diga si lo puede comprar. Y él se quedó contento con la respuesta que le di. De hecho, hablé con su mamá y le dije que él ya había terminado el libro que los demás niños todavía seguían contestando y que me había pedido otro, y que sí estaba en sus posibilidades comprárselo nuevamente en copias y que iban a ser unos \$70 pesos. Que costaba más barato que el primero. Y me dijo si está bien tráigaselo, a

él le gusta mucho contestar. Así Mateo fue el único alumno que tuvo otro engargolado de preescolar y que también lo fue contestando en clase y en la casa. (Profesora)

A Mateo lo eligieron para la escolta

Ya iba más de medio ciclo escolar como por el mes de marzo, cuando el profesor de educación física pidió que de los grupos de segundo A y de segundo B se eligieran a los alumnos que iban a ser de la escolta. Me correspondió tomar esa decisión en el grupo que atendí. Eran pocos alumnos de segundo y entre los que más sobresalían e iban mejor en conocimientos eran Mateo y Fani. Los propuse como alumnos de mi grupo y la otra maestra de segundo eligió otros cuatro alumnos.

Vi muy feliz a Mateo con la noticia de que iba ser de la escolta. Y más todavía que en el proceso de asignarles su posición en la escolta, le tocó ser el abanderado. Ese día, al salir de clase luego le dimos la noticia a su mamá, quien la recibió muy bien. (Profesora)

Entró a tercero: maestra nueva

Ahora, Lizbeth la maestra nueva se sorprendió porque fue el único del grupo que llegó a contar hasta 30 y poner los números.

Puros números le gusta. A veces me dice mamá ponme mi tarea, pero quiero contar los números. Entonces, yo lo he puesto a contar cuántas bolas son estas, súmalas con estas y aquí pones el resultado. O si tienes tantos y quítale tanto y aquí pones el resultado. O sea, así lo tengo en la casa. (Madre)

Si hubiera entrado a primero, sabría más: se le dificulta el español

A él se le dificulta mucho el español. No le gusta escribir, no le gusta leer, se enfada. Yo me arrepiento mucho, debí de haberlo metido a primero, así hubiera tenido que ir a la escuela a sentarme con él todo el día, no había problema. A lo mejor si hubiera entrado a primero, ahora ya sabría más o menos las letras y escribir más. La maestra le ha puesto ejercicios, pero él ni eso quiere hacer. Ahora no quiere hacer esas bolas, le enfadan mucho. Y creo yo, si lo hubiera metido a primero, tal vez ahora no se enfadaría tanto. Ya sabría mover un poco más las manos. (Madre)

Los niños atrasados se quedaban a la salida

La maestra dividió a los niños y se quedaban a la salida los que estaban atrasados un poco. Los que estaban más atrasados, porque había unos que ni agarrar el lápiz podían, no podían agarrar el color. Mi Mateo no estaba entre uno de esos, pero aun así se quedó. Mateo sabe agarrar el lápiz, te recorta bien, borra como es, recorta justo. (Madre)

Al entrar a tercero bajó mucho

Cuando entró a tercero iba a la par con Oswaldo, con Iker y salía a la hora. Yo lo abrazaba y le decía mi amor que bueno que saliste antes. Y a medio ciclo me sorprendió porque bajó de un jalón. Salía muy tarde de la escuela y eso me desesperaba. No quería presionarlo, pero no se apuraba en el salón y yo quería salirme rápido porque tenía más cosas que hacer: mi costura e ir al puesto. Y ahí es donde yo también estaba mal, no sé, yo digo presionarlo como una forma de regañarlo. Por ejemplo, a Uriel lo regañaban y le decían apúrate hijo de tu pinche madre. Y yo le dije a Mateo, ¿quieres que te traiga así? No lo voy a hacer, tú ya estás grande, tú ya sabes.

Me sorprendí que no terminaba su trabajo. En la escuela tuve que preguntarle a la maestra y me decía que era porque se la pasa platicando. Era bien platicón, se iba con un compañero y se iba con otro. Mateo es distraído. Si pasó la mosca la va a seguir para ver a dónde se pega. Ese es Mateo. Si lo sabe hacer, sí lo va a poder escribir, pero no se apura porque es muy distraído. Y en la casa yo lo regañé, le dije, sí no te apuras ya no voy a ir, no te voy a estar regañando cada rato, o quieres que te pegue, que te agarre. Él vio una vez en la escuela como le pegó Meli a José. Le digo, ¿quieres que yo te pegue? Yo me veo mal pegándote así y tú te ves mal llorando. (Madre)

Meter a primero ayuda a un niño

Tengo varias amigas que son mamás primerizas igual que yo. Una que tiene un niño va a cumplir los 3 años y le digo pues mételo. La verdad yo sí me arrepiento mucho, porque no es que mi hijo no sepa. Todos los niños son inteligentes, todos pueden, nada más que unos menos que otros. Ayuda mucho, despiertan un poco más. Por ejemplo, de que sí se puede hacer lo que tú quieras. Tienes tu mente un poco más abierta. O sea, despiertan mucho. A veces me dice Mateo: mamá no tienes derecho de pegarme porque hay alguien que nos defiende.... Ayuda a

escribir, agarrar el lápiz y recortar. Y yo a veces les digo a mis amigas, sí ayuda mucho. Hablo por mí, yo sí me arrepiento de no haberlo metido a primero, pero fue por el problema de salud que tenía Mateo. (Madre)

Resumen

Al terminar de escribir las cinco historias de vida, vamos a destacar las características e ideas de la concepción de ser niño y niña, en la etapa de bebés, llegar al año de vida y pasar a los 2, 3, 4 y 5 años. Al bebé se le considera como un ser vivo frágil. Las madres de familia tienen la concepción del bebé normal, como aquel que va creciendo bien biológicamente de acuerdo a la edad y lo que se sabe y se espera llegue a hacer: a una edad empezar a comer, a otra edad hablar y caminar.

Los padres de familia tienen algunas creencias sobre los bebés. Enterrar en la sombra el ombligo es para proteger al bebé y no sufra de calor. Creen que a los bebés se les baja la mollera de la cabeza y para evitarlo hay que cuidarlos. Además, hay personas que le hacen ojo a los niños y eso se refleja en malestar físico, por lo que, en una situación de ese tipo se recurre a los curanderos. Los niños aprenden y les toca vivir creencias que siguen los mitleños y mitleñas, por ejemplo, escuchan leyendas como la Llorona y saben y aprenden de lo que comentan en la familia, ya sea palabras de la lengua zapoteca y saberes sobre los animales.

Las historias de vida confirman la educación que reciben los niños y niñas en la familia. Son educados por los padres de familia en aspectos que les ayudarán en su vida y en las relaciones con las demás personas, sean adultos o niños. A los 3 o 4 años comienzan a aprender hábitos considerados correctos y necesarios. Hay responsabilidades que se busca asuman poco a poco, hasta que lleguen a ser autónomos: por ejemplo, en cuanto al aseo personal, bañarse, vestirse, organizar su ropa y juguetes. También llega un momento en que se les enseña a tomar decisiones y a elegir.

Por otra parte, los padres de familia conciben que hay una edad en que el hijo o la hija debe empezar a hacer actividades en casa. Sin importar el género, a los niños y niñas se les asignan actividades cotidianas o les dejan participar si les interesa hacer algo, como barrer, trapear, lavar trastes, acomodar los juguetes y lavar ropa. Los padres lo permiten por dos propósitos: primero para que aprendan y segundo para que ayuden.

Es en la familia donde a los niños y niñas se les comienza a inculcar la obediencia y el respeto a los adultos, ya sea papá, mamá, tíos, abuelos y hermanos. Ahí adquieren la noción de obedecer al adulto y seguir reglas.

Las historias de vida demuestran que los niños y niñas participan en las actividades relevantes familiares, mismas que distinguen a Mitla como pueblo zapoteca. La crianza en la familia nos muestra que a partir del aprendizaje en actividades en que participan los niños y las niñas, posiblemente a futuro darán continuidad a los saberes, conocimientos y actividades que se realizan en Mitla. Entre los 3 y 5 años, los niños y las niñas comienzan a participar en el trabajo y actividades que realizan sus padres. Tenemos el caso de Fátima que aprendió a bailar, al participar con su padre en el grupo de danza, y como efecto posiblemente le dé continuidad a la existencia de las danzas; así como ser poseedora del conocimiento del vestuario tradicional de los antepasados y en particular de las mujeres mitleñas. Milagros, a su edad se inició en la elaboración de pan tradicional decorado de Mitla, único considerado en el Estado de Oaxaca, por ser creación de los panaderos mitleños. Va adquiriendo los conocimientos y técnicas del oficio de panaderos de sus padres, para la elaboración de diferentes tipos de pan, que seguramente perfeccionará con el paso de los años y con la práctica. En el ámbito de la fiesta y costumbres, los niños asisten a las calendas durante la fiesta anual al santo católico San Pablo y participan en las actividades en el Día de Todos Santos que realizan en casa los miteños.

Hallamos que en casa los padres de familia y las profesoras en la escuela, caracterizan y definen a los niños y las niñas. Enlistamos expresiones que se refieren a ambos: tenemos al niño tranquilo, al niño travieso, niño más grande y niño más pequeño, asociado a la fuerza y tamaño; al niño trabajador, que detrás oculta al niño flojo; también se nombró el niño tímido, niño inteligente, niño dependiente, niño obediente y niño grosero. De acuerdo con la característica que se le da al niño o niña, así son tratados y educados por la madre y familiares. También hay características bien valoradas por los padres de familia que se proponen que los niños las adquieran y hay otras que tratan de evitar que se formen, por ejemplo, la niña grosera. Fue el caso de Milagros, que le enseñaron las palabras que no se dicen, para que no fuera una niña grosera.

CAPÍTULO 6. EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA PARA LOS ALUMNOS CON INGRESO TARDÍO A PREESCOLAR

A continuación, se presenta el análisis de las historias de vida de alumnos con ingreso tardío a preescolar. El ingreso entendido como el momento en que los alumnos iniciaron con la escolarización en el CEPI Gabriela Mistral. Para la interpretación consideramos las concepciones teóricas de infancia, escolarización y diferencia, desarrolladas en el *capítulo 1*.

Para hacer el análisis de las historias de vida, se hizo una lectura de los textos y se tomaron en cuenta varios principios metodológicos: aislar los hechos significativos, identificar expresiones, organizar núcleos temáticos y enfocarse a comprender áreas problemáticas en la escuela, que incluya los sucesos que les tocó vivir a los alumnos a su ingreso a preescolar (Ferrarotti, 2011, p. 108; Sautu, 1999, p. 102). Resultado del análisis, se definió como primer tema, el aprendizaje y la enseñanza en casa que los alumnos tuvieron antes de ingresar a la escuela. Se responde si esa enseñanza cubre la educación escolar, en opinión de padres de familia y de las profesoras. Y principalmente se hace el análisis de las prácticas familiares y comunitarias de enseñanza en casa, cuyos principios se pueden convertir en actividades escolares. El segundo tema son las razones de los padres de familia para no inscribir a preescolar a los niños y niñas, a los 3 años. El tercer tema son las percepciones del ingreso a primero de preescolar, una vez que los alumnos egresaron del ciclo escolar 2019-2020. Una cuarta línea de análisis se enfoca a responder, ¿qué experiencia de educación diferenciada tuvieron los alumnos al ingresar a preescolar, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en el aula?

6.1. *El aprendizaje y la enseñanza en casa*

Los niños y niñas estuvieron ausentes en una escuela donde debieron haber ingresado a los 3 años y perdieron la oportunidad de iniciar la escolarización, se quedaron en casa y lograron adquirir conocimientos al participar en actividades familiares y comunitarias. En casa sus padres les pusieron actividades relacionadas con la educación escolar y educación familiar. Tuvieron enseñanza de acuerdo a una forma de enseñar por los familiares, ya sea de manera ocasional, con horario y sin horario, en actividades asignadas, observando a otros o

participando en actividades en común. El tipo de enseñanza implementada por los familiares consistió en actividades que tuvieron de referencia deben aprender los niños y niñas, ya sea porque ellos mismos fueron a la escuela o por la experiencia que tuvieron con otros hijos que asistieron o asisten a la escuela y de lo que piensan se enseña en una escuela.

En casa, los padres de familia se ocuparon de comenzar a enseñarle a los niños y niñas a tomar decisiones y ejercer autonomía. Freire (1996/1997) nos dice que “nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (p. 103). Hay ejemplos de que se les enseña a elegir a los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Elegir consiste en dejar que elijan entre una cosa y otra:

Rubén sabe que me dedico a la costura. Cuando veía que yo cosía le llamaba bastante la atención y me preguntaba, ¿mamá qué yo también voy a coser cuando esté grande? Le dije no, tú estás estudiando y cuando estés grande vas a decidir qué oficio te va a gustar. Ahora tal vez te gusta la costura, pero cuando estés grande a lo mejor te va a gustar otra cosa y a eso te vas a dedicar. Por ahora, a él le entran esas dudas. (Comunicación personal, A. Sánchez, 20 de junio, 2020)

Cuando Mili tenía 3 y 4 años de edad, la dejamos tomar decisiones. Le enseñamos a esa edad porque es cuando los niños aprenden. Le empezamos a dejar que eligiera la ropa que le gustaría ponerse. Le decíamos tú vas a elegir qué ponerte hoy y esa fue como su primera decisión. (Comunicación personal, S. Martínez, 11 de septiembre, 2020)

También cuando empezó a ir a la escuela se le dejó tomar decisiones. A Mili le decíamos, ¿qué libreta vas a elegir? Empezamos a dejar que tomara esa pequeña decisión, porque era importante enseñarle que, por ejemplo, si agarraba una libreta que ella no quería y si después decía es que ya no me gusta, nosotros le decíamos tú la elegiste. Lo hacíamos para que ella supiera que eligió y si después ya no le gustaba, ya no le íbamos a volver a comprar. (Comunicación personal, S. Martínez, 11 de septiembre, 2020)

Las acciones que las madres de familia les ponen a los niños, tienen un sentido y explicación de lo que están aprendiendo. Para Freire (1996/1997):

Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.

La posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. (pp. 102-103)

A los niños, los padres de familia les enseñaron algún tipo de conocimiento relacionado con lo que se ve en una escuela. Lo hicieron mediante actividades para prepararlos para la escuela (Rogoff et al., 2010, p. 105). En palabra de las mamás, el motivo fue para que aprendieran algo sus hijos. Por ejemplo, Fátima, Rubén y Milagros, en casa tuvieron algún tipo de enseñanza:

Aquí en la casa, como a los 2 años y medio, a veces le enseñaba libros, cómo dibujar y a que rayara nada más. Le empecé a enseñar un lápiz, una hoja, un cuaderno. Le daba un libro de dibujos que yo tenía. Le daba un cuaderno para que aprendiera a hacer algo, pero a veces no le daba ganas, o no lo hacía, nada más puro rayar y rayar. (Comunicación personal, A. Sánchez, 16 de febrero, 2021)

Es verdad que para ella no existió el kínder, pero aquí en la casa si se ponía a escribir, hacía las vocales o los números. (Comunicación personal, A. B. Hernández, 14 de mayo, 2020)

Antes de que Milagros fuera a la escuela si le enseñamos las vocales, el abecedario y le leíamos cuentos. Yo le decía que cuando entrara a la escuela, ahí iba a conocer a niños, hacer amigos y aprender muchas cosas nuevas. Yo y mi esposo sí sabemos leer y escribir. Primero le compramos un libro de esos que trae como completa la oración, colorea tal cosa, marca con una línea. Y mi hija Nereida tenía una guía que nunca utilizó, entonces, aunque Milagros no iba a la escuela fue contestando esa guía. El otro libro para completar, lo iba contestando como si fuera a la escuela. Mi esposo le iba diciendo

como estas son las vocales. Y en la papelería le compramos el abecedario en cartulinas grandes y venía con números igual y lo pegamos en el cuarto. Fuimos diciéndole repite ese abecedario, porque ese es el abecedario. Quienes le enseñaban así, era mi esposo, mi hija Nereida, o mi hija Sofía, yo lo hacía muy poco.

(...) Contestó los libros que son como para introducir al kínder. Le leíamos cuentos como *Bambi*, *Cenicienta*, o un cuento de libros que teníamos de la primaria. Como mis hijas fueron antes a la primaria teníamos libros de cuentos que les regalaron y también de ahí a veces sacábamos cuentos. Era leerle el mismo cuento hasta que ya no le gustara. (Comunicación personal, S. Martínez, 23 de marzo, 2021)

Mi mamá y mi papá me enseñaron de [sic] recortar. Primero me decían cómo, me daban una tijera y un papel. Entonces ahí aprendí. De coloriar [sic] me enseñó mi hermana Chofi [sic]. Si es que tengo una libreta de dibujos, ahí me ponía a coloriar [sic]. Me la compró mi papá, traía princesas, pero no sé cómo se llaman. Las pintaba casi de todos los colores.

Me compraron libros. Yo se los pedí a mi papá. Que traen dibujos y otros de cuando se trata de colorear. (Comunicación personal, M. M. Bailón, 11 de septiembre, 2020)

Los testimonios nos muestran que los niños al quedarse en casa, tuvieron experiencias sobre lo que se enseña en el preescolar. La escuela llega a la familia por los padres, quienes empiezan a enseñar incluso a más temprana edad de la que los niños deben iniciar la escolarización. Debido a eso, los niños tuvieron como primera experiencia que sus padres les dieran materiales escolares y los pusieran a hacer actividades, con la finalidad de que aprendieran algo de lo que conciben se ve en la escuela.

La forma de la enseñanza de los familiares consistió en dar instrucciones a los niños sobre cómo hacer una actividad, hacer que aprendieran por medio de la observación de materiales visuales y se implementó la lectura de cuentos. Para los niños, la enseñanza recibida consistió en explicaciones de parte de los familiares y en hacer actividades juntos. Escucharon y conocieron el nombre de un libro, un lápiz, una hoja, un cuaderno, los números, las vocales y el abecedario, porque les mostraron materiales escolares, tuvieron contacto con ellos o los usaron.

Dependiendo de la edad que tenían y del criterio de sus padres, hicieron actividades como rayar en hojas, contestar un libro guía de preescolar, escuchar la lectura de un cuento, contar, recortar, dibujar y escribir.

Desde los primeros años de vida y antes de ingresar a la escuela hay niños que tuvieron acceso al uso de aparatos electrónicos, un recurso que de manera indirecta los lleva a conocer los números, los colores, o las letras. Milagros desde los 5 años tuvo tiempo asignado para el uso de una computadora, donde le pusieron videos educativos en YouTube:

Primero era como nada más te voy a poner un vídeo en YouTube y tú no le piques nada, como tú nada más siéntate ahí y míralo, solo se reproduce. Yo le ponía en internet videos para que aprendiera a contar y los colores. Ya después, ella decía ponme una caricatura. Pero igual yo se lo escribía. (Comunicación personal, S. Bailón, 13 de septiembre, 2020)

El que solo Milagros tuviera computadora, nos muestra las desiguales condiciones de vida de las familias y como también es un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en casa.

La enseñanza en casa surgió en el momento en que el niño o la niña observaba a hermanos mayores hacer tareas. Por ejemplo, a Fátima le tocó observar a sus hermanas y se ponía a hacer alguna actividad con materiales escolares:

Ella no fue desde primero de preescolar, pero como veía a sus hermanas que hacían la tarea, igual agarraba su cuaderno, coloreaba o rayaba. De los 3 a los 4 años empezaba a rayar en las libretas. De ahí empezó a dibujar. Y siempre cuando mis otras hijas estaban escribiendo y haciendo tareas, ella estaba ahí, e igual decía quiero hacer tarea. Aprendió a hacer lo típico de las bolas y palos, pintar manzanas, pintar las peras o identificar los colores. Por lo mismo que veía a sus hermanas hacer la tarea. (Comunicación personal, A. B. Hernández, 14 de mayo, 2020)

La enseñanza en casa fue posible por el rol de los hermanos mayores en la enseñanza de los menores. Cuando los padres no son directamente los que enseñan, los hermanos mayores ponen actividades. La enseñanza se produce al momento en que el niño o niña pide hacer una

tarea igual que sus hermanos, ya sea para trabajar en un cuaderno, usar un lápiz o ver un libro. Depende de la actividad escolar que observa hacer a sus hermanos.

De la enseñanza en casa se hizo lo típico. Esa expresión la relacionamos con lo típico que hacen y aprenden los niños en un preescolar. La enseñanza tuvo un límite, porque se puso solo lo típico y nada más: colorear, enseñar los nombres de las letras, los números y los colores. Por ejemplo, lo típico se trata de lo que se aprende a la edad que tenía Fátima y no en otra edad. La concepción de lo típico de la escuela fue como una guía para los padres de familia, un referente de lo que se puede enseñar en casa a los niños y niñas.

En casa, los niños adquirieron conocimientos relacionados con actividades familiares. Aprendieron por medio de la participación e inclusión en diferentes actividades cotidianas y en la interacción con familiares y con otros niños. Rubén, Milagros, Fátima y Miguel, como enseñanza recibieron conocimientos e ideas. En la experiencia vivida por cada uno de ellos, la enseñanza ocurrió durante su participación en el oficio de sus padres, participación en el Día de Todos Santos, festejo de cumpleaños, celebración de la Navidad y asistir a fiestas en la comunidad, en honor a los santos de la religión católica.

En las actividades en que los niños fueron incluidos a participar, aprendieron conocimientos a través de la instrucción directa de su papá o mamá:

Mi mamá me enseñó a bailar un chinguisísimo [*sic*]. Me enseñó a bailar con las patas y con las manos. Me ponía música en una bocina y bailaba un chinguisísimo [*sic*]. Cuando la bocina se apaga la vuelven a conectar con un cable grande. Pero cuando le aprietas un botón y le subes todo el volumen, ya bailas de las canciones que me ponen. (Comunicación personal, R. Hernández, 24 de septiembre, 2021)

A Rubén le gustan mucho las festividades del pueblo [...] Ha salido con varias cosas a la calenda: le ha gustado. Le gusta bailar con su tuba, con su toro o con su marmota. Él quiere llevar eso. (Comunicación personal, A. Sánchez, 22 de junio, 2021)

Desde que Mili nació siempre hemos sido panaderos y todo el tiempo estaba viendo. Pero fue cuando tenía 5 años cuando dijo yo quiero hacerlo, quiero ayudar a hacer las bolas del pan. (Comunicación personal, S. Martínez, 23 de marzo, 2021)

La expresión de Milagros, “yo quiero hacerlo”, indica que es la niña quien elige lo que quiere aprender. En este caso porque le interesó la actividad que veía hacer a sus padres, quiso hacer y experimentar lo que vio. Sus padres acertadamente lo que hicieron fue incluirla. El interés y la curiosidad de la niña es una condición que se relaciona con el aprendizaje y con la enseñanza en casa. Milagros quiso ayudar a hacer pan. Aprendió de una actividad que le generó curiosidad. Es ejemplo de que la curiosidad la fomentan los padres, apoyando, o dándole los medios a su hija para que haga, experimente, se involucre o participe en lo que le interesa.

El ejemplo anterior en el que la niña participó en hacer pan, es una actividad familiar que posee características que se pueden convertir en principios pedagógicos para trabajar en la educación escolar con los niños y niñas, es decir, volver las actividades culturales aptas para el aprendizaje (de Hann, 2009; Rogoff et al., 2010). Esa misma práctica se puede hacer en la escuela, si la interpretamos con los siguientes principios: a) los niños dicen la actividad que les genera curiosidad, b) se les da apoyo a su interés, c) se les proporcionan los recursos materiales para que puedan tener la experiencia de la actividad, d) se deja que experimenten de manera práctica, haciendo la actividad, e) y se crean las condiciones para que participen con las personas que saben hacer la actividad. No se trata de un orden de pasos a seguir, más bien de permitir y apoyar a que los alumnos expresen su curiosidad, pregunten y busquen las respuestas, con ayuda de la profesora: son principios de la educación para la liberación (Freire, 1992/2011).

Los niños y niñas aprendieron sobre música, a bailar, los números de manera oral, a escuchar leer, escribir, desarrollaron el lenguaje oral y pusieron en práctica el desarrollo motor grueso. Rubén y Fátima aprendieron a bailar moviendo el cuerpo y escuchando música. A Milagros sus padres buscaron hacerla sentirse incluida en el oficio de panaderos, por eso, la dejaron aprender a hacer bolas para elaborar pan. A Fátima le explicaron las costumbres de las fiestas patronales que se continúan haciendo en Mitla y cómo es el vestuario que los hombres y las mujeres usan desde hace décadas.

Otro ejemplo donde los niños aprendieron conocimientos fue la práctica de juegos, a través de los cuales llegaron a conocer la función de reglas. Miguel participó en juegos con sus primos y así puso en práctica el conocimiento de reglas de juego:

Me gustaba jugar con mis primos a los enhielados, a las escondidas y a las atrapadas. Uno se llama Yami, uno se llama Alexis, uno [sic] se llama Jimena, uno se llama Roni y otro [sic] se llama Vanesa. Si a uno lo tocan se debe quedar congelado. Si lo tocan otra vez, ya se descongela y corre. A las escondidas es que se tienen que esconder y uno tiene que encontrar. Quien va a buscar cuenta hasta donde él quiera: tres, cuatro, cinco, seis o hasta 11. Ahí nada más llevo. Y el niño que está buscando a los niños y los encuentra, a él primero va a ser el que va a contar. (Comunicación personal, M. Olivera, 18 de octubre, 2020)

Miguel vivió la experiencia de jugar, porque en la concepción que tiene su mamá, ser niño a los 3 años es edad de jugar y no tener responsabilidades en la casa: “a los 3 años yo lo veía muy chico y decía mi nene no tiene ninguna responsabilidad, que se vaya a jugar” (comunicación personal, M. Ramírez, 18 de octubre, 2020). Esa concepción de niño se contrapone con la educación escolar a cargo del Estado mexicano, porque a los 3 años de edad el niño debe ingresar a la escuela e iniciar a tener responsabilidades y obligaciones, como hacer la tarea y la asistencia a clases.

Rubén participó en juegos, con sus padres, amigos, primos y hermanas:

Como Rubén estaba encerrado todo el día en la casa, en las tardes lo llevaba a la UBR. Ahí íbamos a dar una vuelta, a los juegos. Llevábamos una pelota y jugábamos un rato: nada más se la echaba suave y ya la jugaba él. (Comunicación personal, A. Sánchez, 16 de febrero, 2021)

A jugar una pelota. Pero todos los días puedo jugar [sic] pelota, puedo jugar [sic] básquetbol de [sic] la cancha, echar la pelota en la cancha. (Comunicación personal, R. Hernández, 16 de febrero, 2021)

Juego con unos amigos que vienen a casa. Yo me sé el juego de a las atrapadas. De correr y atrapar y a correr para que ganes. (Comunicación personal, R. Hernández, 16 de febrero, 2021)

A partir de lo que Rubén dijo, “puedo jugar” y “me sé” el juego, identificamos que los niños de su edad ya saben reglas de algunos juegos y pueden jugar con otros niños.

Aunque las madres de familia intervinieron enseñando algo a sus hijos, dijeron que no sustituye a la enseñanza de la escuela y reconocieron importante el ingreso a primero de preescolar. Por dos razones, el tiempo para la enseñanza en casa no es igual al que se da en una escuela y porque como padres de familia no están capacitados para enseñar. Una madre de familia mencionó el tiempo, como un factor del que se puede disponer o no para la enseñanza en casa:

[...] uno si les enseña en casa, pero no es lo mismo. Nosotros les enseñamos poco y por ratos, en cambio en la escuela hay un tiempo para que estudien. Con otro poco que nosotros les enseñamos en la casa, ya está bien. (Comunicación personal, A. Sánchez, 16 de febrero, 2021)

Socorro, la mamá de Milagros dijo que no se sentía capacitada para enseñarle a su hija cuando estuvo en casa y no asistió a preescolar. Pero aun así lo hizo, en sus palabras, “al inicio era complicado porque ni yo, ni mi esposo, ni mis hijas estamos capacitados para enseñarle a un niño”. Y después, “cuando la metimos al kínder, la maestra decía que iba a ver qué enseñarle, pues, aunque le enseñamos aquí en la casa, no es lo mismo” (comunicación personal, S. Martínez, 14 de agosto, 2021).

Si en las familias la persona que enseña en casa no tiene capacitación o preparación adecuada para enseñarle a un niño, solo se pone lo típico. En el espacio familiar, por lo general tratan de enseñar los padres y hermanos mayores. Quizás con respecto a lo que se enseña en la escuela se pueden sentir que no están capacitados, por ejemplo, en cómo enseñar a leer y escribir con algún método, enseñar técnicas de lectura o la gramática. Sin embargo, poseen conocimientos referentes a algún oficio, de las costumbres y tradiciones de Mitla, de la historia, de la naturaleza, de los animales, o del trabajo de la gente Mitleña.

Al mismo tiempo, la concepción de persona capacitada para enseñar refleja la imagen del profesor o profesora como un profesional de la educación, a quien se le considera como el especialista en la enseñanza, o que las personas capacitadas son los profesores y no los familiares de los niños. Pero si lo interpretamos con base en la concepción de una educación basada en el diálogo y la búsqueda de la conciencia crítica de la realidad (Freire, 2005a), para que los niños y niñas lleguen a comprender, necesitan indagar, buscar respuestas a preguntas y

dialogar. Y en ese diálogo, los familiares y las personas de la comunidad son quienes les pueden aportar ideas y la visión de la realidad de su propia comunidad. En una educación para la liberación se valora al padre, a la madre, a los hermanos de los niños, como seres con conocimientos, como seres que construyen representaciones de los hechos, de los objetos en determinadas circunstancias en las que mantienen una relación con ellos (Freire, 2005a, p. 101).

Referente a si los padres están capacitados o no para enseñar, recurramos al planteamiento de J. Rancière (1987/2007), que en *El maestro ignorante* dijo en palabras del personaje Joseph Jacotot:

Proclamó que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia pobre e ignorante puede, si está emancipado, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta enseñanza universal: *aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia.* (p. 34)

Estar en casa y disponer de tiempo fueron dos condiciones que hicieron posible que madres de familia les enseñen a los niños. En cambio, ser madre soltera y ejercer un trabajo influyó para que no hubiera tiempo para la enseñanza en casa. Madres que se dedicaron al comercio mediante la renta de un local y sin tener un patrón, si les fue posible enseñar a los hijos en el lugar de trabajo. Un caso de enseñanza en esas circunstancias, lo hizo la mamá de Mateo:

Traté de enseñarle los números y a contar. Yo vendía rebozos y como todos días los acomodaba en el puesto, cuando lo iba hacer le decía ven vamos a contar, ayúdame. Y empezamos uno, dos. No reconocía los números, pero ya se los sabía de memoria.

Cuando él entró a preescolar ya sabía los colores: no le costó nada. Aquí en mi local de ropa venía por ratos y le decía yo, hijo pásame esa blusa. Me decía ¿qué color? Y le decía el rojo. Iba a escoger la blusa que le pedí, volvía y decía ya está, es esta. Se equivocaba y le decía no, pásame la otra, que es de color rojo. Otras veces, le decía ven hijo ayúdame a doblar la ropa. De los rebozos pásame el color rosa. Por eso, él ya sabía cuál es rosa. Pásame el verde. Y me preguntaba, ¿qué verde? ¿Verde bandera o verde

limón? Le decía verde limón. Y ya me pasaba el verde limón. (Comunicación personal, M. G. Colmenares, 27 de marzo, 2020)

Mateo al acompañar a su mamá al local de ropa escuchó la palabra color e hizo la práctica de contar rebozos, un producto típico que elaboran los artesanos de Mitla. Ese ejemplo es muestra de que al niño se le enseñó números contando de forma oral y manipulando objetos concretos, en este caso los rebozos. Igual para que aprendiera los colores, cuando su mamá le dice pásame el rosa, Mateo tuvo que elegir de las opciones de colores y mover de un lugar a otro el rebozo. Lo descrito por la madre de familia en el puesto de ropa permite distinguir situaciones de enseñanza, en acciones como la venta y compra de rebozos y en la actividad de acomodar y clasificar por colores.

De igual manera, el ejemplo de enseñanza por la madre de familia puede convertirse en una actividad escolar para niños de un grupo escolar. ¿Cómo hacerlo? Se promueven actividades para la afirmación cultural y se involucra la participación de las personas de la comunidad y al mismo tiempo se trabaja con los conocimientos curriculares (PRATEC, 2004). Entre las actividades puede ser la visita al local de ropa o que el artesano o comerciante lleve los productos a la escuela. ¿Qué van a aprender los alumnos? Para el trabajo pedagógico considerar la actividad como tema contextual de Mitla y tomar en cuenta los contenidos sistematizados por el colectivo de las profesoras (ver Anexo 1): origen del textil, historia del textil en Mitla, tipo de telar, materiales y su adquisición, herramientas, proceso de elaboración, técnicas de combinación, diseño, significado de las figuras, significado de los colores de la vestimenta, el teñido de hilo y de telas. De lo curricular, los colores, la clasificación o los tamaños.

También encontramos casos en que no hubo enseñanza en casa, porque madres de familia separadas trabajaron fuera de Mitla y prácticamente se pasaban todo el día en su lugar de trabajo, dejando encargado a su hijo o hija. No les fue posible llevar a los hijos al trabajo, ya que el patrón no lo permite. Por ejemplo, la madre de Miguel mencionó que por esa razón no le enseñó nada previamente al ingreso a preescolar:

No le dije que iba a ir al kínder, o sea no lo preparé. La verdad yo no le enseñé nada porque no estaba en la casa. Antes de entrar al Kínder, a él nunca le enseñé a escribir ni a pintar. No sabía, no sabía nada. (Comunicación personal, M. Ramírez, 6 de mayo, 2021)

La madre de familia no debe reprocharse o culparse por no haber preparado a su hijo y tampoco lo debe de hacer como una obligación, porque a los padres de familia no les corresponde preparar a los niños antes de que ingresen a preescolar, enseñándoles a pintar o escribir. Esa es la función de la educación escolar, institución donde ocurre la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1986).

La expresión de la madre de familia “yo no le enseñé nada”, es evidencia de una concepción de enseñanza que solo les otorga validez a los conocimientos escolares y desvaloriza otros conocimientos que se aprenden mediante la observación y participación. El tipo de conocimientos que se desvalorizan son los que enseña la madre, el padre, los ancianos, hermanos y otros familiares. Conocimientos que conforman la educación para ser niños o niñas, de acuerdo a la concepción familiar y colectiva de la comunidad zapoteca de Mitla.

Por los ejemplos citados, podemos decir que hubo niños que recibieron enseñanza en casa y otros no. Por la narrativa llegamos a saber que las nociones sobre los colores, los números, el conteo, las letras, la lectura y escritura, se debe a que la enseñanza en casa depende de factores como el tiempo que los padres tengan y el apoyo de los hijos mayores o de familiares.

Ya sabemos que hubo enseñanza en casa, llaga el momento de preguntar, ¿por qué madres y padres decidieron no inscribir a preescolar a su hijo o hija, a los 3 años de edad? Si en México la educación preescolar es obligatoria y a la vez un derecho para los niños, dijeron saber que deben ingresar a preescolar a los 3 años, pero que tuvieron razones que influyeron en su decisión de no inscribirlos:

- La mamá pensó que su hijo estaba chico de edad.
- Los papás decidieron que la hija debería ir un año a preescolar, porque otros hijos solo fueron un año.
- El niño todavía usaba pañal y estaba aprendiendo a ir al baño.

- El niño padeció alguna enfermedad a los 3 años.
- A la madre de familia no le gustó el preescolar que estaba cerca de casa, porque no dejaban entrar a la hora de recreo para darle de almorzar a su hijo.
- La mamá pensó que para una niña es mucho tiempo estar tres años en la escuela.
- La madre de familia estuvo haciendo trámites de pensión.
- Los padres tuvieron la creencia de que no había diferencia entre ir un año o tres a la escuela.
- La mamá o el papá no tenían tiempo de llevar a su hija a la escuela, ni tampoco de ir a la hora de la salida.

Únicamente exponemos las situaciones de las familias, porque este trabajo no tiene alcance de cambiarlas, por ello no se dan soluciones. Sin embargo, si podemos señalar que hay aspectos en que si depende de la intervención directa o inmediata de los padres de familia: primero, organizarse para tener tiempo de llevar a su hijo o hija a la escuela; segundo, inscribir al niño o niña, aunque todavía use pañal, puesto que en el CEPI Gabriela Mistral se les acepta inscribir, aunque estén en el proceso de dejar el pañal. La directora de la escuela lo confirmó:

Aquí en la escuela, a los padres de familia se les permite y acepta que inscriban a niños que están en el proceso de dejar el pañal, ya hemos tenido casos en primer grado. Desde cuando las mamás acuden a inscribir nos preguntan, ¿puede asistir mi hijo o no, porque todavía usa pañal? La respuesta que les he dado es que si se aceptan. Los inscribimos y luego, a la mamá o los tutores se les explica el apoyo que la escuela da para cuando inician las clases.

Como son niños que están en proceso de dejar el pañal, a las mamás se les pide que les sigan enseñando en casa y que les digan que avisen cuando tengan ganas de ir al baño. Que le avisen a la maestra de grupo. Las mamás del comité que son vocal de turno apoyan llevándolos al baño, les van a quitar el pañal y se lo vuelven a poner. También como a la hora del recreo se permite la entrada a las mamás, en ese momento pueden ver si se hizo o no del baño su hijo y cambiarle el pañal. En horario de clase, la maestra tiene que estar al pendiente y preguntar constantemente al alumno, si quiere ir al baño o no. En caso de que algún niño que usa pañal se haga del baño y para evitar

alguna infección, a la mamá se le llama por teléfono para que venga a la escuela a cambiarlo; ella trae el pañal y otra muda de ropa. En cambio, si cuando pasó ya faltaba poco para terminar el horario de clase, mejor se lo lleva a casa a cambiarlo y regresa al otro día. De esa manera se está trabajando en la escuela, solo pedimos que, desde un principio la mamá comunique que el niño usa pañal. Es importante que la mamá avise o informe a la dirección de la escuela, porque coordinamos eso con las integrantes del comité de padres de familia y con la maestra de grupo. (Comunicación personal, S. López, 6 de octubre, 2020)

Independientemente de la razón que tuvieron los padres, los niños y niñas debieron haber ingresado a preescolar a los 3 años, para que se cumpliera lo que señala la Constitución Política. Los cinco niños de esta investigación, tanto los que recibieron enseñanza en casa como los que no, al ingresar tarde a preescolar compartieron la ausencia de la educación escolar y les quedó haber vivido esa experiencia.

Ya que los niños y niñas con ingreso tardío estaban asistiendo o culminaron el ciclo escolar 2019-2020 en el CEPI Gabriela Mistral, las palabras de las madres, los padres de familia y las profesoras, indicaron una percepción positiva sobre inscribirlos a los 3 años:

- Vi muy necesario que los niños entren desde el primer año, porque ahí empiezan a despertar sus habilidades. Ya cuando pasan a segundo, saben más (comunicación personal, A. B. Hernández, 20 de junio, 2021).
- Si la niña no va a primero se pierde todo ese año y cuando llega a segundo es como volver a empezar. Por eso, en mi opinión si es importante que curse primer grado (comunicación personal, A. B. Hernández, 8 de agosto, 2021).
- En este momento pensamos que a los niños si les ayuda un poco más ir los tres años. Los estimula a ser más sociables con las personas, escribir y recortar. Si es solamente un año, luego no pueden recortar bien o no pueden hacer dos cosas al mismo tiempo. Cuando Milagros entró creíamos que iba a aprender lo mismo y que no era ninguna diferencia ir un año a ir tres. Pero ahora que nos dimos cuenta que no es muy sociable, pensamos que sí es importante ir los tres años, más no indispensable (comunicación personal, S. Martínez, 23 de marzo, 2021).

- Para que aprendan nuestros hijos, hay que meterlos desde primer grado (comunicación personal, A. Sánchez, 16 de febrero, 2021).
- Yo digo que está bien que los niños entren desde primero, porque aprenden mucho más de lo que aprenden solo en segundo año. Pueden pintar más, recortan más bien, reconocen un poco las letras y se independizan. Ya no les da miedo, porque cuando entran a primer año, a veces les da miedo, no tienen mucha confianza y llegan como espantados a la escuela. Creo que, en primer grado se manejan unas cosas, en segundo otras y en tercero otras (comunicación personal, M. G. Colmenares, 27 de marzo, 2020).
- Para mí está bien que los niños vayan a preescolar. Les ayuda mucho y se les enseña de todo un poco: a escribir, a practicar con la mano y los números. Entre más chicos los niños, rápido aprenden lo que uno hace y les enseña (...) Entonces, yo digo que aprenden más bien sí los mandamos temprano a la escuela. A veces me arrepiento de no haber metido a Rubén a primero, pienso que le iba ayudar a practicar más su mano y la escuela no se le haría tan difícil (comunicación personal, A. Sánchez, 20 de julio, 2020).
- Yo me arrepiento mucho, debí de haberlo metido a primero (...) A lo mejor si hubiera entrado a primero, ahora ya sabría más o menos las letras y escribir más. La maestra le ha puesto ejercicios, pero él ni eso quiere hacer. Ahora no quiere hacer esas bolas, le enfadan mucho. Y creo yo, si lo hubiera metido a primero, tal vez ahora no se enfadaría tanto. Ya sabría mover un poco más las manos (comunicación personal, M.G. Colmenares, 27 de marzo, 2020).
- Tanto a los alumnos de primero como de segundo les llevó tiempo que entendieran la separación de su casa, de su familia y de su mamá. Por eso es importante que entren a primero, porque desde ahí empezamos a trabajar la separación de la casa y que se adapten al nuevo espacio para ellos, que es la escuela. Alguien que ya cursó primer grado, cuando va en segundo ya superó la dependencia y no le va a ocurrir, sería raro (comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021).

Los padres de familia y las profesoras coinciden en que es necesario o importante el ingreso a primer grado. En sus opiniones predominó la concepción de que la asistencia a más grados escolares se refleja en los conocimientos que saben los alumnos en preescolar. Afirmaron que lo que se aprendió en segundo o en tercero se pudo haber visto desde primero, porque ahí se empieza el aprendizaje del conocimiento escolar. Por ejemplo, los alumnos al asistir a más grados pueden lograr avanzar más. De la cantidad de grados cursados depende poseer más conocimientos escolares y la posibilidad de aprender más y desarrollar más habilidades.

Entre las madres de familia aparecieron ideas opuestas sobre asistir a preescolar, que a los alumnos se les enseña lo mismo en los tres grados y que es diferente lo que se enseña en cada grado. Para aclarar eso recurrimos al Modelo educativo 2016 y al PEP de la SEP implementado con la reforma educativa de Enrique Peña Nieto, donde se especifican los aprendizajes que tendrán los niños al cursar cada uno de los tres grados:

Todos los Aprendizajes esperados planteados en este programa pueden ser motivo para organizar y desarrollar situaciones didácticas en múltiples ocasiones a lo largo de los tres grados de educación preescolar. La diferencia no está en dosificar lo que los niños aprenderán en primero, segundo y tercer grado, sino la profundización y el desempeño que van logrando conforme avanzan en su formación (los recursos que adquieren progresivamente en relación con los conocimientos y cómo utilizan sus capacidades). (SEP, 2017a, p. 169)

Los aprendizajes esperados del programa son los que un alumno o una alumna debe aprender en preescolar. Son los mismos aprendizajes para el alumno de primero, de segundo y de tercero, la diferencia es la profundización, lo cual depende del avance en los conocimientos que logran los alumnos en el grado escolar. En conclusión, en los tres grados se ve lo mismo, solo se va ampliando el conocimiento.

6.2. Ser alumno con ingreso tardío

La experiencia de ser alumno con ingreso tardío en el CEPI Gabriela Mistral durante el ciclo escolar 2019-2020, fue lo que vivieron los alumnos al iniciar con la escolarización, lo que les pasó desde que empezaron a ir a la escuela y ya no hubo marcha atrás, porque al otro día tuvieron que volver a ir cargando con las emociones que les provocó el primer contacto, miedo, tristeza, alegría o entusiasmo. Aquello que hicieron durante un horario de clase en el aula. Todo lo relacionado con su condición de alumnos de nuevo ingreso, en cuanto al aprendizaje, la enseñanza que recibieron, la relación que tuvieron con las profesoras y el apoyo de sus padres y familiares.

Para los alumnos, al comenzar a asistir a preescolar lo primero que les tocó vivir fue el proceso de adaptación al ámbito escolar, que hasta ese momento tuvieron contacto y era distinto al familiar. Para unos, el ingreso fue una experiencia positiva, motivo de alegría y entusiasmo, resultado de la motivación previa que tuvieron de sus padres. Para otros, durante los primeros días se pasó por el miedo y llanto, porque separarse de papá o de mamá generó temor de quedarse en la escuela. También hubo reacciones como la de Rubén, que después de varios días le expresó a sus padres “no me gusta”, “ya no quiero ir” a la escuela.

Los alumnos con ingreso tardío tuvieron que comportarse de acuerdo a cómo funcionaba el CEPI Gabriela Mistral. Por ejemplo, asistir y adaptarse a un horario de clase, lo cual les requería separarse de sus padres y quedarse en la escuela por un tiempo. Almorzar a la hora que estaba permitido. Ir conociendo las reglas en el grupo escolar y actuar de acuerdo a ellas. Relacionarse con la profesora, una persona extraña. En clase realizar actividades que la profesora les asignaba. Y en casa asumir la responsabilidad de hacer tareas. Eso podríamos decir que en general le toca hacer a todo alumno que asiste a la escuela. Sin embargo, encontramos aspectos específicos que solo les tocó vivir a alumnos con ingreso tardío: 1) fueron incluidos en una agrupación de alumnos de primero y segundo grado de nuevo ingreso a preescolar; 2) empezaron con lo nuevo; 3) se les consideró alumnos diferentes de otros alumnos del grupo escolar; 4) y recibieron una enseñanza diferente y personalizada. De los aspectos señalados, los alumnos tuvieron la experiencia de haber vivido uno o más.

En las historias de vida encontramos que los cuatro aspectos constituyeron la percepción que tuvieron las profesoras para relacionarse con los alumnos con ingreso tardío. El haber ingresado tarde a preescolar determinó los contenidos que aprendieron, cómo les enseñaron y las actividades que hicieron en la escuela y en la casa.

6.2.1. Agrupación de alumnos con ingreso tardío.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020, los alumnos con ingreso tardío a segundo fueron agrupados con alumnos de nuevo ingreso a primer grado, porque las profesoras Sandra, Emilia y Alejandra los consideraron igual. En el mismo grupo se juntaron alumnos de primer grado, alumnos de segundo con ingreso tardío y alumnos de segundo que si cursaron primero:

Juntar significó que los alumnos de primero con los de segundo estuvieron en el mismo salón. Juntarlos para que realizaran actividades como si fueran de un mismo grupo. Al juntarlos me encargaba de ponerles las mismas actividades, independientemente de que oficialmente estuvieran unos en primero y otros en segundo, porque apenas estaban entrando a preescolar y digamos que de alguna manera estaban en las mismas condiciones, circunstancias o nivel de aprendizaje. Fue juntarlos porque tenían como las mismas capacidades y habilidades y tenían que desarrollar lo mismo. (Comunicación personal, E. García, 23 de marzo, 2020)

En el CEPI Gabriel Mistral, las profesoras Sandra, Emilia y Alejandra hicieron la agrupación de otra manera a lo oficial en que funcionan los grupos en una escuela de organización completa. Agruparon a los alumnos, con el supuesto de que ser de nuevo ingreso era equivalente a ser un alumno de primero. Pensaron “(...) que los de segundo de nuevo ingreso prácticamente entran como si fueran de primero, por eso hay que enseñarles igual” (comunicación personal, E. García, 23 de marzo, 2020). Como evidencia tuvieron el perfil de ingreso a preescolar en el registro de inscripción. La diferencia de edad no importó para integrar alumnos a formar un mismo grupo, así tuvieran 4 años los que ingresaron a segundo, por el hecho de ser su primer año de preescolar, se les consideró igual que a los de primer grado. La igualdad fue el ser alumno de nuevo ingreso a preescolar.

El agrupamiento fue parte de dos estrategias. La primera consistió en agrupar a los alumnos de primero con los de segundo grado, para reunir una mayor cantidad de alumnos que justificó la asignación de una profesora en primer grado, donde se inscribieron pocos alumnos. La segunda estrategia se implementó con el propósito de atender a los alumnos recién llegados y tomar en cuenta su avance y necesidades de aprendizaje:

(...) al haber pocos en primero podía haber dispendio de personal y que por eso se tuvieron que pasar algunos alumnos de segundo a ese grupo, los que apenas ingresaron en el ciclo escolar. Era una manera de estar preparados ante la visita del supervisor y viera que sí había alumnos, porque cada docente iba a tener entre 13 y 15. (Comunicación personal, E. García, 23 de marzo, 2020)

Que juntarlos era para darles atención de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, porque lo requerían al no haber cursado primero (...) los niños que entraron a primero y segundo, iban a comenzar a aprender lo mismo. (Comunicación personal, E. García, 23 de marzo, 2020)

Con el agrupamiento se logró la permanencia de todas las docentes en la escuela, en ese ciclo escolar cada docente atendió un grupo. Aunque, el dispendio si es inevitable cuando no hay suficientes alumnos.

En el caso de Milagros y Mateo que cursaron tercer grado estuvieron con alumnos de su edad y al grupo no se le hicieron ajustes. Sin embargo, del conjunto de alumnos hubo tres perfiles de ingreso, y eso al inicio determinó el tipo de actividades para cada uno. Un grupo de tercero al que asistieron alumnos que no cursaron primero y segundo grado, alumnos que cursaron solo segundo grado y alumnos que si cursaron primero y segundo. En otros términos, hubo alumnos con ausencia de cursar grados de preescolar y otros con la experiencia de asistencia desde primero.

Algo específico que la profesora Alejandra hizo fue una división de alumnos de tercero. A partir de un criterio, el avance o el atraso escolar que tenían al momento de iniciar el ciclo escolar. En la historia de vida de Mateo se menciona el atraso escolar:

La maestra dividió a los niños y se quedaban a la salida los que estaban atrasados un poco. Los que estaban más atrasados, porque había unos que ni agarrar el lápiz podían, no podían agarrar el color. Mi Mateo no estaba entre uno de esos, pero aun así se quedó. Mateo sabe agarrar el lápiz, te recorta bien, borra como es, recorta justo. (Comunicación personal, M.G. Colmenares, 19 de abril, 2020)

Apareció la concepción de atraso escolar, atribuida a los alumnos que no podían hacer actividades que ya deberían saber. De acuerdo con la educación en la diferencia habría que relacionarse con esos alumnos a partir de su diferencia en el aprendizaje. Al respecto, en el PEP 2011 se recomienda “imprescindible evitar que se limiten las posibilidades de aprendizaje del niño al estigmatizarlo como alumno irrecuperable”, “torpe”, “atrasado”, “sin expectativa” o “latoso” (SEP, 2011, P. 149). Recuperamos la cita, para estar al tanto de que la asignación de alumno atrasado se considera un estigma (Goffman, 1963/2006) y que las clasificaciones a los alumnos determinan de algún modo la forma de intervención pedagógica por parte de la profesora.

Otra interpretación que le damos a la división de alumnos es ver al otro desde la educación diferenciada (Perrenoud, 2007; Tomlinson, 2003), la división como implementación de una estrategia o acción para formar grupos de alumnos con diferentes capacidades, de acuerdo al avance en conocimientos y habilidades detectados por las profesoras. Una característica es que la división se hizo para trabajar con los alumnos de manera personalizada (comunicación personal, A. Castro, 13 de septiembre, 2021), lo cual nos indica el contexto y sentido de la acción de las profesoras Emilia y Alejandra. La enseñanza personalizada es parte de una concepción, que incluye tiempos para trabajo en grupo y trabajo individual (Meirieu, 2013/2016, p. 100).

Los perfiles de los alumnos y la división con base en avance escolar influyeron en la planeación de clase de las profesoras Emilia de segundo grado y Alejandra de tercero:

Pero sí implica mucho esfuerzo, porque para un grupo siempre se tiene que planear para los alumnos que requieren atención especializada (...)

Los primeros días es complejo el atender a un grupo de niños con ciertos avances y niños que no cursaron ni un grado anterior. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

La explicación de cómo estuvo integrado el segundo y tercer grado, permitió darnos cuenta que un grupo de preescolar se diversifica si existen diferentes perfiles de ingreso de los alumnos. Que el perfil de ingreso influyó en la planeación docente, la organización de la clase y las actividades que los alumnos hicieron en el aula. En la experiencia de la profesora, se tiene que hacer una planeación para que los alumnos hagan diferentes actividades, tal como lo sugiere la pedagogía de la diferencia, se planea para organizar el tiempo para trabajar con alumnos lentos (Gimeno Sacristán, 2005, p. 91).

El agrupar alumnos con ingreso tardío fue una estrategia fuera de lo instituido de la normatividad de la SEP. De los casos estudiados, los aspectos empleados para la integración del grupo escolar fueron el perfil de ingreso y necesidad de aprendizaje de los alumnos. Fue posible de llevarse a cabo porque se justificó con los padres de familia y ante las autoridades educativas superiores. Cualquier tipo de agrupamiento de alumnos por iniciativa de profesoras que laboran en una institución debe justificarse respecto al beneficio en el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos y en el tipo de alumno que se está formando, si es desde la visión del Estado, o la visión de las comunidades indígenas, y no hacerlo principalmente con fines de la permanencia de las profesoras en la escuela.

Los alumnos con ingreso tardío fueron agrupados y así empezaron a hacer actividades en el aula, pero diferentes a las de otros alumnos. Lo nuevo fue lo que realizaron principalmente.

6.2.2. Lo nuevo para los alumnos que ingresaron tarde a preescolar.

Lo nuevo se refiere a actividades, algún conocimiento, una palabra, un concepto y al trabajo que al entrar a preescolar fue realizado por los alumnos con ingreso tardío, ya sea porque no habían desarrollado la habilidad que se necesitaba para hacer algo, desconocían significados, no tenían la noción, carecían de información o simplemente era algo que antes no habían hecho. Nuevo porque es propio de la institución escolar o de la forma de instrucción de

la profesora que estuvo a cargo en ese ciclo escolar. También lo es porque los alumnos tuvieron contacto por primera vez en preescolar, y principalmente se aprende a través de la enseñanza escolar, de un método, con ayuda de la profesora y es resultado de la práctica durante un tiempo y repetición de ejercicios.

Al iniciar la escolarización formal, los alumnos que ingresaron tarde al CEPI Gabriela Mistral manifestaron lo nuevo que les correspondía hacer en la escuela. Nuevo fue adquirir las normas de convivencia del salón y actuar conforme a ellas. Nuevo fue aprender palabras y frases. Nuevo el desarrollar nuevas habilidades. Nuevo el seguir indicaciones de la profesora. Nuevo son los conceptos que se usan en la escuela. Y nuevo el horario de clase.

Una conclusión es que, los alumnos aprenden lo nuevo en el grado escolar en el que ingresan, ya sea segundo o tercero. Lo nuevo tiene como característica que un alumno normalmente lo adquiere al cursar primer grado de preescolar. Entonces, si el alumno no asiste a primero y no posee lo nuevo, lo adquiere en el grado al que llega. Aunque en cada grado escolar hay nuevos aprendizajes, lo nuevo una vez que se adquiere ya se posee. Lo nuevo se empieza a aprender en el grado al que se ingresa por primera vez a preescolar, por lo tanto, el aprendizaje puede ser de manera tardía.

Según los testimonios de las profesoras Emilia y Alejandra y padres de familia, si un niño o una niña ingresa a los 3 años, aprende antes lo nuevo, lo desarrolla antes y puede ser que avance más. Lo nuevo es considerado como el punto de partida de la enseñanza y el aprendizaje. En un grupo, al haber alumnos que ya adquirieron lo nuevo y otros que apenas comienzan el proceso, la educación diferenciada es una opción pedagógica a la que recurrieron las profesoras.

Los alumnos con ingreso tardío empezaron la escolarización en segundo o tercer grado, y para las profesoras Emilia y Alejandra, que los atendieron, carecían de habilidades, nociones y conceptos que se trabajan en preescolar. Por ejemplo, carecían del desarrollo motriz, carecían del concepto de colorear y carecían del concepto de escritura. Vygotsky (1986/2015) afirma que la escritura es una situación nueva y extraña para el niño (p. 246). También carecían del concepto de lectura, no tenían nociones de uso del cuaderno y nociones de recortar una imagen y pegar recortes con Resistol en una hoja de cuaderno.

Ante la ausencia de lo nuevo en los alumnos, fue el punto de partida de la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo en el aula principalmente se enfocó a la adquisición de conceptos y nociones:

Los primeros días es complejo el atender a un grupo de niños con ciertos avances y niños que no cursaron ni un grado anterior. Porque es como si los niños llegaran a la escuela como con los ojos vendados, si les dices colorear y ellos no tienen el concepto de qué es colorear, no tienen el concepto de qué es número, no tienen el concepto de qué es escritura, no tienen el concepto de qué es lectura. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

En el testimonio anterior, la profesora Alejandra afirma que cuando los alumnos ingresan a tercero de preescolar y cursaron los grados anteriores, presentan avances, porque ya tienen nociones y conceptos que con la escolarización formal se adquieren. Ocurre lo contrario con los alumnos que no cursaron ni un grado. En su experiencia dice que llegan con los ojos vendados, porque no entienden actividades escolares en que están implícitos conceptos científicos como número, escritura y lectura. De esos conceptos, los alumnos quizás tuvieron experiencia en casa y poseen alguna referencia del significado. El hecho es que no adquirieron el dominio de conceptos y nociones, tal como se lleva el avance en el grado escolar al que ingresaron o de la forma en que lo trabaja la profesora en preescolar. Entonces, ser alumno con ingreso tardío consistió en tener que adquirir nociones y conceptos que va a utilizar en la escuela y durante la escolarización.

Lev Vygotsky (1986/2015) explica sobre el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño y su enseñanza por el profesor o profesora. Es decir, los conceptos que el alumno logra adquirir, pero con la ayuda del adulto y por medio de instrucción en el aula. Por concepto científico entendemos el significado de una palabra, y que se caracteriza por ser verbal y abstracto. Como en el ejemplo antes citado por la profesora, el concepto de número, colorear, lectura, escritura, u otros como hombre y flor (Vygotsky, 1986/2015, pp. 211,224).

Entonces, ¿cuál es el proceso de instrucción escolar a seguir para que los niños aprendan y usen los conceptos científicos? Vygotsky (1986/2015) dice que cuando los niños llegan a la escuela, por ejemplo, a preescolar, todavía no son conscientes de los conceptos. Es

por la instrucción que consiguen la conciencia, es decir, el control de su razonamiento, el control de las ideas y el uso de las palabras de una manera deliberada (Vygotsky, 1986/2015, pp. 232,235). Cuando se llega a ese punto, ya se adquirió el concepto.

Vygotsky (1986/2015, pp. 213,218) señala que al principio el niño es incapaz de utilizar conceptos, por varias razones, son difíciles, abstractos y se alejan de la realidad. En la educación escolar evitar el error de la enseñanza directa de los conceptos. Nos referimos a que al alumno se le proporcione una definición verbal y abstracta, y que únicamente memorice los significados.

De los experimentos realizados por Vygotsky (1986/2015) recuperamos los principios y las conclusiones para la instrucción escolar, con el propósito de que los niños y niñas adquieran conceptos científicos. Primero hay que tomar en cuenta que para la adquisición de conceptos se requiere del desarrollo de funciones intelectuales, como la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción y la capacidad para comparar y diferenciar. Es mediante la instrucción que los niños van desarrollando esas funciones intelectuales superiores (Vygotsky, 1986/2015, p. 216).

Entre los principios tenemos que los conceptos se desarrollan en condiciones de cooperación y ayuda entre el niño y el maestro. Es decir que, los niños aprenden por imitación dentro de los límites de su nivel de desarrollo y en cooperación; los conceptos científicos inician su desarrollo cuando el niño aprende el término o el significado verbal que denota el nuevo concepto. De ahí, el desarrollo de conceptos evoluciona por la actividad mental por parte del niño. La adquisición de conceptos científicos se lleva a cabo mediante la adquisición de conceptos ya adquiridos, porque todo concepto nuevo se encuentra en un sistema de relaciones de conceptos (Vygotsky, 1986/2015, pp. 216,264).

Lo principal de la teoría es que los alumnos aprenden los conceptos representados en palabras y significados, primero como una generalización. La sugerencia es enseñar conceptos nuevos de una manera general. Relacionar los conceptos subordinados y derivados, con el general. En síntesis, se trabaja la adquisición de la definición verbal y su uso concreto, cuyo proceso es interdependiente (Vygotsky, 1986/2015, p. 258).

Ahora pasemos a ejemplos de lo nuevo que los alumnos tuvieron que empezar por aprender al ingresar a preescolar. En el caso de caso de Miguel, lo nuevo fue comprender las normas de convivencia y las nociones para recortar:

Prácticamente se comportaba como si fuera un alumno de primero. Requería de ayuda que se les da a los niños que entran a primer grado. Me la pasaba observando de cerca cualquier actividad que le ponía. Cuidaba que no se fuera a comer el Resistol, a picar a alguien con la tijera o con el lápiz y rayar el cuaderno del compañero que estaba sentado al lado. Y lo cuidaba porque apenas iba a adquirir las normas de convivencia en clase y eso es un proceso en el que se inicia el niño desde el momento en que entra a la escuela. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

Entonces para Miguel entrar a segundo de preescolar fue como empezar con adquirir las nociones para recortar una imagen y pegarla. Es un proceso de aprendizaje que requiere de múltiples actividades y ejercicios y de ayudar al alumno. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

También los alumnos tuvieron que ir asimilando que el tiempo determina la organización del trabajo escolar de un día de clase. Que hay un sonido de timbre que indica la hora de entrada a clase y se tienen que despedir de sus padres, que por un tiempo se permanece adentro del salón, hay otro toque de timbre para salir e ir al recreo, momento en que está permitido comer, y que nuevamente se toca el timbre que indica la hora de salida.

Para Milagros y Mateo el tiempo fue algo nuevo y pasaron por un proceso para estar en clase:

A los 5 años, para ella la escuela fue algo nuevo, no sabía que había una hora para recreo y salida. Si se aburría se salía del salón [...] Entonces, le costó adaptarse a que hay un tiempo para estar en clase. (Comunicación personal, S. Martínez, 23 de marzo, 2021)

Durante los primeros días y semanas de clase, Mateo me preguntaba dónde está mi mamá, a qué hora regresa, por qué no la puedo ver, ya mero viene. Pero no sólo era preguntar, intuía o suponía que su mamá estaba afuera y la buscaba, para eso, se levantaba de su lugar y se dirigía a las ventanas para ver a la calle; y lo hacía en la hora

de entrada, antes de receso y a la salida. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

Para un alumno, lo nuevo fue aprender a hojear el libro y el cuaderno para ubicarse en una página o en una hoja específica. Eso se empieza a aprender en primer grado, o como Rubén y Mateo, al entrar a segundo, porque ingresaron tarde. Cuando los niños y niñas ingresan a segundo, sin tener la noción y práctica de hojear un cuaderno o un libro para ubicarse en una página, en ese momento lo empiezan a aprender:

Del uso del cuaderno pareciera algo muy fácil, pero no lo es para un niño en preescolar. Cuando entra a preescolar hay que enseñarle desde cómo abrirlo y colocarlo correctamente para hacer cualquier actividad. Incluso los primeros días de clase hay que estarles abriendo el cuaderno a cada uno, para decirles la hoja donde van a trabajar. ¿Qué pasa si no lo haces y dejas que libremente usen el cuaderno? Pues si el alumno no tiene las nociones sobre cómo usar el cuaderno, lo coloca de cualquier forma y lo abre en cualquier parte. Hará las actividades en cualquier hoja. (Comunicación personal, E. García, 23 de marzo, 2020)

A Mateo le empecé a enseñar desde cómo abrir un libro, porque algunos niños cuando entran a preescolar lo abren al revés o lo voltean del lado que no es. En primero empiezan a conocer el uso de los libros. Él en poco tiempo aprendió a buscar la página que iba contestar, pero sí tuve que empezar a enseñarle desde ahí, junto con todos los alumnos de primero y segundo. Empezaron a aprender a ubicar desde la posición del libro engargolado, de ahí a hojear y a cómo ubicarse en la página que iban a contestar. (Comunicación personal, A. Castro, 18 de mayo, 2020)

Otro ejemplo de lo nuevo lo tomamos de la historia de vida de Fátima, alumna de nuevo ingreso a segundo. Lo nuevo fue la ubicación espacial para escribir en el cuaderno, de acuerdo a indicaciones que le daba la profesora Emilia:

(...) Entonces, con Fátima, desde el inicio prácticamente tuve que empezar a trabajar la noción del uso del cuaderno: que se escribe de izquierda a derecha. Lo hizo hasta que

poco a poco fue entendiendo que en la hoja del cuaderno se escribe de izquierda a derecha y se va avanzando hacia abajo. (Comunicación personal, E. García, 23 de mayo, 2020)

En la experiencia de ser alumno, Rubén para aprender a colorear tuvo que seguir indicaciones nuevas:

También tuvo que aprender que se colorea dentro de la figura o de la forma de un dibujo. Que no debemos salirnos de la línea o del límite de un dibujo. Esas indicaciones eran algo nuevo para él y no era fácil que las aplicara la primera vez que se las dije, por lo mismo, se le olvidaba. Para que lo fuera haciendo de manera correcta tuvo que pasar un proceso de adquirir lo que significaba colorear. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

Lo nuevo tiene la característica de ser difícil de aprender. Los alumnos con ingreso tardío presentaron dificultad para seguir o realizar indicaciones nuevas de alguna actividad escolar y pasaron por un proceso de aprendizaje de lo nuevo, siendo dependientes de la ayuda constante de la profesora. Eso lo encontramos en la experiencia de la profesora Emilia, quien trabajó con Rubén:

Al principio, Rubén si requería y dependía mucho de mi ayuda. Los alumnos cuando entran a preescolar necesitan más atención que quienes cursaron un grado, porque apenas van a aprender actividades que son nuevas. Mi función es corregirlos, ayudarlos, guiarlos en ese proceso. Disminuyo la atención hasta el momento en que el alumno hace por sí solo una actividad. Eso se logra con la repetición de hacer una actividad (...) Para los de nuevo ingreso, la ayuda es para aprender a usar la tijera y recortar, cómo colorear y a escribir en el cuaderno. (Comunicación personal, E. García, 18 de mayo, 2020)

En la historia de Mateo, en casa tuvo contacto con la tijera y la usó para recortar, por eso, a la escuela llegó con esa experiencia. Sin embargo, a veces la experiencia previa no es suficiente para hacer lo nuevo que se va aprender en la escuela. Menos cuando no se tuvo

experiencia, como Miguel para quien una indicación nueva fue recortar una imagen completa de una persona o de un animal. Lo cual seguramente no había hecho tal y como se lo pidió la maestra en clase:

A Miguel le costó llegar a recortar la imagen completa de personas, animales u objetos, por ejemplo, una pelota completa, un perro, o un árbol. Le costó porque, aunque había adquirido la noción de recortar sobre una línea y sobre todo dominar el movimiento de la tijera, recortar completa una imagen fue un nuevo aprendizaje.

Las primeras veces que lo puse a recortar la imagen de un animal lo hizo incorrecto. Si era la imagen de un burro, le recortaba las patas o le recortaba la cabeza. Si tenía que recortar la imagen de una persona, igual le recortaba las manos y la cabeza (...) Entonces ese fue otro proceso de aprendizaje que tuvo que pasar al ingresar a segundo. Entender que la imagen era un todo. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

También para Miguel, lo nuevo fue adquirir la noción de pegar recortes de imágenes en el cuaderno:

Una de las dificultades que se le presentaron fue que aprendiera a pegar recortes en las hojas del cuaderno. A los niños hay que enseñarles a que usen el espacio de la hoja, de tal manera que no peguen el recorte fuera. Y precisamente era lo que él hacía, colocaba y pegaba el recorte muy a la orilla de la hoja y una parte salía. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

Cuando los niños entran a preescolar es como normal que peguen un recorte fuera del cuaderno. Como con Miguel que esa fue una de las nociones que tuvo que aprender. Necesitó de mucha atención, porque aunque entró a segundo grado, una actividad como la de pegar un recorte en el cuaderno, requiere de un proceso. Tuve que estar con él apoyándolo, corrigiéndolo, explicándole las veces que fueran necesarias y buscando las formas para que lograra entender y hacerlo por sí solo. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

Hubo frases o palabras que fueron algo nuevo para los alumnos. Siendo monolingües en español, en la escuela aprendieron palabras nuevas:

(...) cada mañana trabajé con mis alumnos el repetir unos mantras o frases (...) fueron nuevas para los alumnos que apenas habían entrado a la escuela, todos los de primero y segundo, entre ellos Fátima.

(...) Fátima que apenas había entrado, solo tenía que repetir esas palabras y poco a poco ir entendiendo lo que significaban, conforme las iba explicando cada día que las repetíamos.

(...) en Fátima hubo dificultad en pronunciar algunas palabras que no eran de uso común para ella: como la palabra disciplinado, me esforzaré, lograr, proponga y equivocarme. (Comunicación personal, E. García, 11 de julio, 2021)

Algunas actividades, habilidades o nociones como las que se ejemplificaron, los alumnos las aprenden una sola vez en la vida escolar: como buscar una página en un libro, a colorear, a recortar, a usar Resistol y la ubicación espacial para escribir. A partir de que las aprenden, las hacen sin depender de la profesora.

Lo nuevo tiene un proceso de aprendizaje corto o largo, variable de un alumno a otro. Los alumnos cuando ingresan a preescolar pasan un tiempo haciendo actividades enfocadas a lo nuevo, hasta que adquieren las nociones básicas, los conceptos y desarrollen las habilidades. Hasta que se logra adquirir lo nuevo se pasa a realizar actividades más avanzadas. Por eso, al inicio de la escolarización se empieza con lo que es nuevo para el alumno.

La relación de un alumno con lo nuevo pasa por un proceso de llegar a saber, aprender y aplicar el conocimiento para hacer solo una actividad. Por ejemplo, el proceso que siguió Rubén para aprender a colorear:

Yo sabía que él todavía no adquiría la noción de colorear, apenas estaba aprendiendo, y pues al principio le tenía que poner atención en cómo lo hacía, observar y estar muy pendiente. Le dejé de poner atención hasta que se le quedó en la cabeza y ya lo hacía por sí mismo, sin que le estuviera yo que estar recordando. Cuando él ya había adquirido lo que significaba colorear, por sí mismo se corregía y ya sabía lo que se

debía evitar. Pero lleva tiempo para llegar a eso, previamente tiene que haber un aprendizaje y trabajo de error y corrección, en el que, mi ayuda es necesaria para el alumno. (Comunicación personal, E. García, 18 de mayo, 2020)

Entonces, si el conocimiento nuevo fue aprendido por el alumno, en ese momento pasó a ser conocido y quedó atrás. Cuando se aprende lo nuevo, el conocimiento, la habilidad se desarrolla, adquiere y pone en práctica una y otra vez en actividades que lo requieran; se posee como un conocimiento que se adquiere en un ciclo escolar y se puede volver a utilizar en el próximo. Entre un grado y otro, con las actividades que se llevan a cabo en un periodo determinado hay conocimientos que los alumnos conocen, hay aprendizajes que se vuelven anteriores porque ya se vieron y otros en el siguiente grado son nuevos y aquellos que tienen continuidad se van complejizando o ampliando.

Ser alumno con ingreso tardío significó aprender lo nuevo de lo escolar y por lo mismo, tuvieron una enseñanza diferenciada a la de otros alumnos que ya habían aprendido lo nuevo.

6.3. Enseñanza diferenciada

De lo que estuvimos inconformes es sobre lo que se les enseñaba a los niños, porque queríamos que a los niños de primero se les enseñara lo que iban a aprender y a los de segundo que fuera algo diferente. (Comunicación personal, A. B. Hernández, 20 de junio, 2021)

“Se ve la diferencia” es una expresión de Antonia, una madre de familia, que motivó a buscar la existencia de la diferencia entre alumnos que ingresaron tarde a preescolar y los que lo hicieron a los 3 años de edad. En las historias de vida apareció nombrada la diferencia entre alumnos, en lo referente a lo que conocían y sabían hacer al momento de ingresar al grado escolar que cursaron. Se les nombró alumnos avanzados a los alumnos que ingresaron a los 3 años y estaban en segundo o tercer grado. Avanzados en conocimientos y habilidades; porque conocían más números y ya los podían escribir; conocían el nombre de los colores; tuvieron menos dificultades para hacer actividades; y como resultado de la escolarización ya podían hacer actividades solos, entendían indicaciones y habían desarrollado las habilidades básicas de

primer grado, por eso requerían poca atención y ayuda de la profesora; conocían las normas de convivencia en la escuela y habían aprendido a trabajar en clase siguiendo instrucciones. Los alumnos con ingreso tardío fueron considerados por las profesoras como alumnos diferentes de otros alumnos. Eran alumnos con atraso escolar, no conocían lo mismo que los demás; tuvieron dificultades para hacer actividades, trabajaron despacio, requirieron de ayuda e hicieron trabajo extra.

Antonia, la madre de Fátima percibió la diferencia en el conocimiento que su hija tenía y de lo que hacía en clase, por lo que consideró tenía atraso:

Se ve la diferencia, porque Fátima no conocía los colores y los demás niños ya. La diferencia es de los números, de los colores o hasta las letras. Por ejemplo, igual no podía ordenar las cosas. Y si la maestra les ponía un trabajo de rellenar con papel crepé también se le dificultaba y a veces decía es que esos niños lo hicieron rápido. Y se desesperaba, porque también quería hacerlo rápido como ellos, pero como iba hacerlo igual, si le afectó no ir un año. Estaba un poco atrasada. Le decíamos no te desesperes, tú échale ganas. (Comunicación personal, A. B. Hernández, 14 de mayo, 2021)

De acuerdo con la narración de Antonia, su hija al ingresar a preescolar presentaba capacidades menos desarrolladas que estudiantes adelantados (Tomlinson, 2003).

Con base en términos usados por las profesoras Emilia y Alejandra, encontramos que para los alumnos con ingreso tardío hubo enseñanza diferenciada, por tener diferentes capacidades. Son varios aspectos relacionados con la escolarización de los alumnos: a) con la enseñanza diferenciada se ajustaron las actividades al punto de partida del alumno y con diferentes niveles de complejidad; b) los alumnos trabajaron sobre temas que eligieron, y c) se realizó trabajo colectivo con actividades comunes (Tomlinson, 2003, p. 148).

6.3.1. Ajustar las actividades al punto de partida del alumno y con diferentes niveles de complejidad.

En lo narrado en las historias de vida de los alumnos con ingreso tardío, encontramos la experiencia de realizar diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. Fueron actividades

dentro del salón y actividades para la casa, pero sobre todo destacan las “primeras actividades” que hicieron a su ingreso a preescolar. Las actividades revelan que las profesoras se enfocan a que los alumnos adquieran conocimientos señalados en los campos formativos de preescolar, principalmente de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

Las actividades identificadas que hicieron los alumnos con ingreso tardío fueron diversas. Hicieron actividades nuevas, actividades con trabajo progresivo, actividades para realizar en casa y actividades para un mismo grupo de alumnos. Y encontramos actividades que no hicieron inmediatamente a su ingreso a preescolar: como las actividades avanzadas y las actividades complejas.

Los alumnos con ingreso tardío recibieron enseñanza diferenciada por el tipo de actividades que les pusieron, en comparación con los demás alumnos del grupo en el que estuvieron asistiendo. Por ejemplo, los alumnos de segundo grado que si cursaron primero empezaron con actividades más avanzadas. En cambio, los alumnos de segundo con ingreso tardío fueron agrupados con los de primer grado e hicieron las mismas actividades y ejercicios.

Los alumnos de segundo con ingreso tardío realizaron actividades que se empiezan a hacer en primer grado. Sus primeras actividades corresponden a ese grado, porque fueron con el propósito de que desarrollen la habilidad en las manos para llegar a controlar el uso del lápiz y los colores. Empezaron con el conteo oral del uno al cinco. Realizaron rasgado de papel periódico e hicieron la técnica de boleado. Usaron plastilina y pinzas de ropa para trabajar los dedos de las manos. Hicieron ejercicios para llegar a usar la tijera y recortar imágenes de personas, animales y objetos. Y realizaron la actividad de remarcar trazos en la hoja del cuaderno, siguiendo modelos hechos por la profesora, comenzando del tamaño grande al pequeño.

El ingreso tardío influyó para que los alumnos recibieran una enseñanza diferenciada, ya que trabajaron con actividades de acuerdo a lo que podían hacer y requerían aprender de manera individual en el momento en que ingresaron a la escuela. Sobre esa práctica hay estudios que sugieren que la diferencia entre los niños que van a una escuela no sea la edad cronológica. Por ejemplo, los pueblos no occidentales, de la infancia conciben criterios como las capacidades y las habilidades para realizar tareas. Se sugiere que a los niños y niñas se les dé oportunidad y confianza para desarrollar las capacidades y habilidades, sin que lo determine

su edad. Que las tareas sean para la vida y no solo para “preparar” para el trabajo de adulto (Liebel, 2019, pp. 60,64).

Tal como el caso de Rubén, que en su experiencia de escolarización encontramos realizó actividades que podía hacer:

Él empezó con lo que requería y podía hacer en ese momento, a hacer trazos de líneas, de diferentes figuras y formas, de tal manera que fuera adquiriendo nociones de direccionalidad y lateralidad de la escritura. Escribir de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, el que fuera haciendo figuras con forma redonda, cuadrada, rectangular. Todo tipo de líneas, rectas, curvas y quebradas. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

Ajustar las actividades al punto de partida de los alumnos fue para que iniciaran con procesos de aprendizaje de habilidades básicas de la educación preescolar. Favoreció a los alumnos, porque al ingresar inmediatamente no se les pusieron actividades de un grado de dificultad mayor a lo que podían hacer. Por ejemplo, Milagros al ingresar a tercero aprendió con actividades diferenciadas:

Al inicio del período escolar, con Milagros lo que más se trabajó eran diferentes actividades donde el propósito central fue el desarrollo motriz, para después poder pasar al proceso de la lectoescritura. Tuve que ponerle trabajos porque si era notorio que se le dificultaba hacer ciertos trazos. Por eso es que empezamos a trabajar sobre todo el cómo debía de colorear y agarrar el lápiz. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

Alejandra, la profesora de Milagros explicó el criterio pedagógico de por qué se debe trabajar primero la motricidad con los alumnos que llegan a la escuela:

El problema es cuando hay algún niño que no tiene desarrollado la motricidad. Se tiene que trabajar primeramente con esa parte del desarrollo motor: coordinación de movimientos, el que ellos puedan tener la flexibilidad en sus manos, la coordinación de todo su cuerpo, para poder desarrollar otras actividades con mayor grado de

dificultad. Porque si uno se brinca ese proceso y se va directamente a que el niño este coloreando, recortando, esté agarrando lápiz para empezar el proceso de lectoescritura, pues es muy complejo. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

La profesora Alejandra explica que se trata de procesos para el aprendizaje y desarrollo de habilidades por los alumnos. Es decir que primero se tiene que desarrollar o conocer algo, para después pasar a otro tipo de actividad de mayor dificultad. Y también es la justificación de que a la alumna se le pongan actividades diferenciadas.

Ahora nos preguntamos, ¿cómo le hacen las profesoras Emilia y Alejandra para implementar las actividades diferentes con alumnos que están en una misma aula y la clase es a la misma hora? La respuesta la encontramos en un ejemplo de cuando se pone una actividad diferente a Milagros, alumna de tercero, unos alumnos hacen actividades con mayor dificultad y ella hace actividades de menor dificultad:

Los alumnos que ya cursaron primero y segundo eran alumnos que ya tenían desarrollo motriz: para ellos eran actividades con un mayor grado de dificultad. Y el trabajo que se ponía con Milagros pues era para empezar desde el desarrollo motriz y la coordinación de movimientos. Entonces si fueron actividades totalmente diferentes. A los niños que iban más adelantados les ponía un trabajo. Por ejemplo, si era de que leyeran un cuento, en lo que estaban leyendo yo ya me acercaba con Milagros para hacer actividades de algunos trazos, de recorte, de pegar, de actividades de ensartar, actividades de manipulación o trabajábamos mucho la plastilina. En clase era en el momento en que se podía y ya si veía que el grupo no lo permitía mucho, era a la hora de la salida. (Comunicación personal, A. Castro, 6 de octubre, 2021)

Llevar a cabo actividades diferenciadas tiene sus complejidades y requiere de algunas condiciones. La profesora Alejandra se refiere que a veces no se puede porque los alumnos no dejan, no permiten, eso quizás porque terminan luego y tiene que estar revisando su trabajo y estarlos atendiendo. Al ser alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje, Gimeno Sacristán (2005) nos hace ver que la profesora tiene que dedicar tiempo a los alumnos sin desatenderlos, sin descuidar a ninguno. Pero, ¿cómo? La opción es distribuir el tiempo para

atender a unos y a otros. Cuando se trabaja con actividades diferenciadas se atiende con la misma responsabilidad a los alumnos con ingreso tardío y a los alumnos más avanzados.

6.3.2. Los alumnos trabajan sobre temas que eligen.

En la historia de vida de Milagros se narra que el trabajo pedagógico realizado por la profesora Alejandra consistió en trabajar por proyecto el tema de la gallina, el cual fue seleccionado por medio de asamblea escolar. Con esa metodología pedagógica, la profesora Alejandra recuperó los principios de la práctica de asamblea comunitaria que se realiza todavía en las agencias de Mitla que se rigen por usos y costumbres, pero con un sentido pedagógico. El tema elegido se implementó con todos los alumnos del grupo. En el caso de los alumnos con ingreso tardío se aplicaron algunas actividades variadas, materiales variados y otros objetivos de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2005). Fue de acuerdo a lo que necesitaban desarrollar, ya sea la psicomotricidad, la ubicación espacial o la coordinación motora tacto y ojo (comunicación personal, A. Castro, 24 de octubre, 2021). Por esa forma de organizar las actividades de la clase, la profesora Alejandra siguió la propuesta de Célestin Freinet de trabajar por proyectos colectivos (Meirieu, 2013/2016).

Cuando se trabaja a partir del interés y de la curiosidad del alumno no importa el ingreso tardío. La educadora no le va a decir al alumno no es momento de ver ese tema, a este grado no le toca sino hasta el otro. El tema surge de lo que el alumno se pregunta y sobre lo que quiere saber. Se fomenta en los niños el hábito de la pregunta y se trabaja educando-educador en la búsqueda de respuestas (Freire y Faundez, 1985/2013). Los temas surgen de lo que quieren saber los alumnos, ya sea de lo que observan en la familia, en la comunidad o fuera de la comunidad. Al respecto, Bertely Busquets (2005) en su análisis de la educación preescolar opina que “no hay aprendizaje sin placer, porque el placer está implícito en el desarrollo de una actividad significativa” (p. 80).

Del proyecto *la gallina*, que trabajó la profesora Alejandra con los alumnos, se desencadenaron diversas actividades. Todos los alumnos trabajaron un mismo tema, y al mismo tiempo permitió a la profesora asignar tareas diferenciadas, así como organizar el trabajo colectivo para que los alumnos participen de manera grupal.

6.3.3. El trabajo colectivo.

A los alumnos con ingreso tardío a tercero se les integró en actividades grupales con todos los alumnos del grupo escolar o en pequeños grupos, a través del trabajo colectivo. La profesora Alejandra retomó el trabajo colectivo para la enseñanza y el aprendizaje, una de las formas de aprendizaje en las comunidades indígenas.

La profesora Alejandra explicó que el trabajo colectivo principalmente le iba a ayudar a Milagros, quien a su ingreso a tercer grado manifestó timidez y poca comunicación y convivencia con sus compañeros:

(...) el propósito fue implementar el trabajo colectivo. Entonces, se formaron equipos y se les proporcionó una silueta grande de gallina para que se pusieran de acuerdo cómo la iban a decorar y tomarán la decisión de qué color iban a rellenar esa figura. Les dije que en equipo se pusieran de acuerdo, primero qué color y la técnica que ellos iban a ocupar; que era a creatividad de ellos, siempre y cuando era platicado en el equipo y lo que decidiera la mayoría, eso era lo que tenían que hacer; que podían ocupar papel a su creatividad. Hay unos equipos que lo hicieron con bolas de papel y otros rellenaron con cuadros de papel.

Igual estaban trabajando el desarrollo de la motricidad, pero el propósito con esta actividad fue fomentar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. También ahí se trabajó la tolerancia y la paciencia, porque había niños de que no sabían trabajar o no estaban habituados a trabajar en equipo y si les costó mucho estar tolerando a otros de sus compañeros. La integración porque como Milagros era una niña muy tímida, entonces tenía yo que buscar la forma de cómo integrarla. (Comunicación personal, A. Castro, 13 de septiembre, 2021)

El trabajo colectivo se caracteriza por la participación de alumnos en trabajo en equipo. Destaca el papel que tuvieron los alumnos: asumir una labor compartida, tomar decisiones, ponerse de acuerdo y el ejercicio del diálogo.

En la narración se describe a Milagros como niña tímida. La timidez es una característica que se le atribuye como consecuencia de ingresar tarde a preescolar. También

nos muestra que la profesora tiene un papel importante en la atención a las características de los alumnos y que eso depende de la iniciativa en el trabajo pedagógico. El caso de la profesora Alejandra, identifica las características de los niños y con base en eso elabora propósitos, planea y fomenta la actividad de trabajo colaborativo entre los alumnos.

6.3.4. Aprender y enseñar juntos: alumno-alumno.

En las historias de vida de los alumnos se identificó que la profesora Emilia promueve el apoyo y la ayuda entre los alumnos. La ayuda, de tal manera que juntos aprenden y unos les enseñan a otros:

Para aprender algunos temas que veíamos en clase, Rubén trabajó en binas y recibió ayuda de sus compañeros de segundo que habían cursado primero y otras veces de los mismos compañeros de nuevo ingreso. A veces le pedía a Pedro o Damián que le ayudaran, porque trabajaban rápido y terminaban su trabajo, además ya sabían hacer las cosas, tenían conocimiento y habían aprendido. Por ejemplo, cuando estábamos viendo los números, si escogía a Damián le daba indicaciones: ponte a contar con Rubén del uno al cinco, en su cuaderno están escritos los números de tamaño grande, le vas a ir señalando con el dedo en cada número y él que diga el nombre, lo haces en orden, empezando del uno, pasas tu dedo al dos, luego al tres y así sigues hasta el cinco; si vez que no sabe el nombre, entonces tú le dices; si se equivoca en el nombre le dices cómo se llama. Repasa varias veces los números con él. Ya que le explicaba, se iba con Rubén a su lugar y se ponían a contar juntos. Yo lo que hacía era permanecer cerca y escuchar cómo pronunciaban el orden y nombre de los números; oía uno, dos, tres, cuatro, cinco. Lo hacían pausado o repetían varias veces el nombre de un mismo número. Estaba atenta a que Damián lo guiara de manera correcta y lo hacía bien, no hubo necesidad de mi intervención. Y de esa manera un alumno corregía a su compañero y los dos estaban aprendiendo, porque al mismo tiempo Damián reforzaba el conocimiento que había aprendido en primero, al ponerlo en práctica.

Aproveché que Pedro sabía colorear muy bien y lo avanzado que estaba, para pedirle que le enseñara a Rubén, quien apenas estaba aprendiendo (...) A Pedro le

decía, vas a colorear primero tú, así como sabes hacerlo. Rubén te fijas mientras él lo hace. Pedro, luego le das el color a Rubén para que siga coloreando donde te quedaste. Rubén te pones a colorear de tal manera que se vea igual como lo hizo Pedro. Se trata de que los dos vayan pintando un poco y un poco. Pero sobre todo que tú Pedro le digas a Rubén cómo le haces para colorear así de bonito. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

Sugerimos que la actividad de trabajar juntos, aprender enseñando y al enseñar estoy aprendiendo, debe ir más encaminada en los términos de una participación colaborativa (Rogoff et al., 2010), como en el ejemplo del conteo. En la actividad realizada por Pedro y Rubén destacamos el hecho de que un niño con menos capacidad observa realizar una actividad a otro compañero para que aprenda a hacer algo, como colorear mejor. Rubén tuvo la experiencia de aprender por medio de la observación para luego tratar de repetir el proceso, lo cual forma parte del modelo de participación intensa que se sugiere para que aprendan los niños indígenas (Rogoff et al., 2010). También en esa forma de trabajo aparece la interacción entre pares como un principio pedagógico del PEP 2004 y PEP 2011. El “implementar actividades derivadas del apoyo mutuo, el interaprendizaje, y de las ayudas que pueden ofrecer alumnos más capaces a los menos capaces” (Bertely Busquets, 2005, p. 80).

En las actividades que una profesora plantea a los alumnos habría que tener cuidado de que sus instrucciones no sean para imponer y transferir todo lo que van hacer los alumnos, porque eso la convierte en profesora bancaria (Freire, 2005b). Debe tomarse en cuenta que, una de las limitaciones de trabajar juntos alumno-alumno, sucede cuando la interacción entre alumnos se basa únicamente en las instrucciones que siguen de la profesora.

Estamos de acuerdo con que la ayuda al otro alumno se debe implementar en la educación. El alumno que tuvo la oportunidad de cursar primer grado le ayuda al recién llegado a preescolar. Así como el que ingresa tarde, le puede ayudar y enseñar a los que si cursaron primero y segundo. Fomentar la parte humana de colaborar, ayudar y el trabajo colectivo. Así como el aprendizaje por medio de la observación de lo que hacen otros compañeros.

6.4. Escolarización y tiempo para el trabajo escolar

En este apartado veremos que la experiencia de ser alumno con ingreso tardío tiene relación con el tiempo y el trabajo escolar: tiempo para trabajo extra, tiempo para nivelarse, tiempo para asistir y aprender y la inasistencia, tiempo perdido de estar en la escuela.

6.4.1. La experiencia de ser alumno para tener que nivelarse en conocimientos escolares.

Empezamos por preguntar, ¿el ingreso tardío en qué influye sobre la enseñanza y aprendizaje de los alumnos durante la escolarización? La profesora Emilia dice que si influye en el tiempo para la nivelación:

Sin embargo, si les afecta no cursar un grado. En todo un ciclo escolar aprenden, desarrollan habilidades y adquieren conocimientos. En cambio, si no asisten se tiene que empezar con lo que debió haber aprendido en primero y no con algo más avanzado. Más todavía cuando un alumno entra a segundo y prácticamente no se le enseñó nada en casa, si será cuestión de tiempo para que tenga que nivelarse, puede ser que lo logre en ese mismo ciclo escolar o no. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

La profesora Emilia explica que a los alumnos les afecta ingresar tarde a preescolar porque no aprenden lo que la escuela enseña y como consecuencia requieren de tiempo para que logren nivelarse en los contenidos del grado al que se inscribieron. La nivelación comienza con lo que se ve en primer grado y después los conocimientos más avanzados conforme al grado en el que el alumno está inscrito en el ciclo escolar. Por lo anterior, nivelarse lo concebimos como llegar al mismo punto de conocimientos donde se encuentran los alumnos que si cursaron primero, o primero y segundo, referente a lo que saben y pueden hacer en el aula. Y esto es a criterio de la profesora encargada del grupo escolar, porque es quien valora los avances de los alumnos que ingresan a preescolar.

Las profesoras Emilia y Alejandra implementaron varios tipos de acciones para la búsqueda de la nivelación de conocimientos en los alumnos: la atención personalizada de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, el trabajo extra y trabajo progresivo y el uso de materiales diversificados.

La atención personalizada para los alumnos requirió dar más tiempo para realizar tareas extras, ya sea en clase o para la casa. Extra se define como fuera de, además de (RAE, 2021, 29 de septiembre). Encontramos que nivelar requiere trabajo y tiempo. Entonces tuvieron que cumplir con todas las tareas de la escuela, fueran de su interés o no, muchas o pocas y las que necesitaban en ese momento a criterio de la profesora, en hora de clase y fuera de clase. Los alumnos, además de las actividades que hacían en el aula, tenían que hacer más.

Recibir atención personalizada y hacer actividades sobre lo que necesitaban aprender fue una de las experiencias que les tocó vivir a los alumnos con ingreso tardío. Encontramos la concepción de que un alumno con ingreso tardío necesita más atención y más tiempo:

A la hora de salida se iban los alumnos que ya tenían un avance y me quedaba con los que necesitaban más atención personalizada. Y lo que les ponía a hacer o lo que veíamos dependía de la necesidad de ellos. Por ejemplo, Milagros que era muy tímida, para ir desarrollando poco a poco esa parte, había ocasiones en que nos poníamos a platicar, le contaba un cuento y después le preguntaba sobre lo que entendió. En la cuestión del desarrollo motor nos poníamos a jugar rompecabezas. O para acercarla a la escritura, pues a remarcar algunas líneas y dibujar. Sobre todo, a platicar y explicarle cómo tenía que colorear, cómo tenía que agarrar el lápiz y cómo íbamos a trabajar la plastilina. Es que dependía mucho de qué tema estábamos trabajando, porque sobre ello también tenía que hacer el ejercicio del desarrollo motriz. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

La atención personalizada a la hora de salida, se realizó para atender las necesidades de aprendizaje de algún alumno que ingresó tarde o que requería apoyo en algún aspecto del aprendizaje. Para los alumnos y la profesora, significó más trabajo después de clase y quedarse más tiempo en el aula.

Antes de la ejecución de la atención personalizada a la hora de salida, es necesario hablar sobre esa actividad con los alumnos del grupo escolar y los padres de familia. Es importante tener la aprobación de los padres de familia, a quienes se les informa de los propósitos de la actividad. Y para evitar que los alumnos que se quedan a trabajar con la

profesora sean señalados o descalificados por los alumnos que se van antes, a ambos hay que explicarles los propósitos.

Como parte de su escolarización tardía, los alumnos y alumnas tuvieron experiencia de tener que nivelarse. La profesora Alejandra afirmó que el punto de partida para un alumno puede ser “empezar de cero” (comunicación personal, A. Castro, 25 de agosto, 2020). La palabra cero significa falta de cantidad o una carencia. Entonces diríamos que, empezar de cero es empezar con aprender lo que falta, o aprender lo que se carece. En educación escolar son los conceptos, habilidades y nociones propiamente de un grado escolar.

Milagros ingresó a tercero y en su experiencia de ser alumna con ingreso tardío destacan dos situaciones que le tocó vivir que se relacionan con empezar de cero. Primero tuvo que empezar de cero y realizar actividades diferentes para el desarrollo motriz; segundo, desde su ingreso a preescolar, la profesora implemento el trabajo extra con ella, para que se nivelara con los demás alumnos del grupo.

Milagros tuvo que hacer trabajo extra. Su profesora dijo que “tenía que hacer un trabajo extra para que fuera igual que los otros niños, para que fuera aprendiendo lo mismo” (comunicación personal, S. Martínez, 23 de marzo, 2021). Para la profesora Alejandra, por ser alumna de nuevo ingreso manifiesto dificultades y requirió de atención personalizada:

De hecho, platiqué con su papá de Milagros y le dije que porque era de nuevo ingreso tenía dificultades, entonces necesitaba el apoyo de ellos para que pudiera tener avance. Que era necesario hacer trabajo extra. Incluso, al platicar con ellos aprobaron que la niña se podía quedar en horas extras conmigo, para darle una atención más personalizada y de igual manera dejarle unos trabajos fines de semana para que ella pudiera avanzar y nivelarse con los demás niños. Y dijeron sus papás que estaban en la mejor disposición. Entonces ella estuvo haciendo trabajos extras y horas extras. (Comunicación personal, A. Castro, 21 de mayo, 2021)

También Rubén y Miguel tuvieron la experiencia de esforzarse para nivelarse con los demás alumnos. En el primer año escolar que cursaron vivieron la carga de hacer trabajo en clase y extra en casa. Rubén dijo “sé escribir las letras. La maestra me pusia [*sic*] mucha [*sic*] letras. Cuando yo lo acababa las letras, me pusia [*sic*] un chinguisisimo [*sic*] (comunicación

personal, R. Hernández, 9 de septiembre, 2020). Y Adriana, la mamá de Rubén reafirma lo que sentía:

En la hora del recreo se quería venir conmigo para la casa. Decía vámonos ya, no me gusta aquí en la escuela, la maestra me pone a trabajar mucho. No, es que hago mucha tarea, la maestra me regaña si no lo hago, mejor vámonos a la casa. (Comunicación personal, A. Sánchez, 22 de junio, 2021)

A Miguel, la profesora Emilia le dio un libro de ejercicios de maduración para que hiciera tarea extra en casa:

Miguel trabajó remarcar trazos y así ejercitó tipos de movimientos con la mano usando el color. A él le di un libro de ejercicios de maduración para contestar en hora de clase y también para que hiciera tarea extra en casa, haciendo alguna página. Pero de casa no traía contestado el libro. Así como lo llevaba lo traía. Lo poco que hizo en ese libro fue en clase. (Comunicación personal, E. García, 18 de mayo, 2020)

Por otra parte, hubo trabajo progresivo para que los alumnos se nivelaran. La enseñanza y el aprendizaje fue un proceso gradual, que consistió en empezar con actividades que el alumno podía hacer y trabajar sobre lo mismo por un tiempo hasta lograr el dominio de una habilidad, adquirir un conocimiento específico o aprender algo nuevo. Por ejemplo, colorear, recortar, contar de forma oral y escrita y hacer trazos.

Parte del proceso del trabajo progresivo que tuvieron los alumnos fue retener instrucciones y hacer actividades una y otra vez hasta entenderlas:

(...) Rubén fue trabajando progresivamente, a partir de lo que podía hacer y conocía. De los números fue empezar del uno al cinco. Y los trabajamos por meses, prácticamente medio año. En diciembre todavía trabajábamos del uno al cinco. Y en todo el ciclo escolar apenas y llegamos al 10. (Comunicación personal, E. García, 21 de abril, 2021)

La asistencia, entendida como el tiempo en que se asiste a una clase durante un horario establecido por una institución escolar, que en el CEPI Gabriela Mistral fue de 9 a.m. a 12 p.m., las profesoras Emilia y Alejandra consideraron fue un factor que contribuyó al logro de avances en el aprendizaje de alumnos con ingreso tardío:

Entonces, cuando yo dejaba tarea y avanzaba, pero como la niña no iba a la escuela, era cuando sus papás intervenían poniéndole actividades de acuerdo con sus posibilidades. Milagros necesitaba mucha atención y asistir a la escuela para poder avanzar y alcanzar a sus demás compañeros.

(...) cuando es una inasistencia y los papás no avisan, es complejo porque los niños ya no pueden avanzar ese día que no asistieron. Aunque los papás los pongan a hacer algo en la casa, de acuerdo a su forma de enseñar, pero no es lo mismo. (Comunicación personal, A. Castro, 16 de octubre, 2021)

La profesora Alejandra valora la asistencia como un tiempo de aprendizaje para el alumno. Con relación a la búsqueda de nivelar al alumno, asistir es importante para avanzar y alcanzar a los otros alumnos.

Por último, en la práctica educativa identificamos el uso de la diversificación de materiales con los alumnos, cuando se les busca nivelar en conocimientos del grado escolar que deben cursar (Gimeno Sacristán, 2005; Tomlinson, 2003). Por ejemplo, la profesora Emilia implementó la diversificación, al darle a sus alumnos materiales con fotocopias diferentes:

A los alumnos de segundo les pedí un engargolado de copias, integrado por tres libros de preescolar. Y fue con el propósito de que ese material les ayudara a nivelarse en los contenidos del grado en el que estaban. Para los alumnos de primero también pedí, pero fueron diferentes. (Comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021)

Los alumnos con ingreso tardío hicieron un esfuerzo por nivelarse, algunos lo lograron y otros no. Por ejemplo, la profesora Emilia afirmó que "Rubén no logró adquirir los aprendizajes como para ser un alumno de segundo, sobre todo en escritura" (comunicación personal, E. García, 9 de enero, 2021). Eso indica que el alumno que no logra nivelarse todavía

no es considerado como alumno del grado que debe cursar según su edad. Valorado así por la profesora del grado en el que estuvo asistiendo. Lo contrario sucedió con Milagros, la profesora Alejandra consideró que logró avanzar y nivelarse hasta ser integrada con los alumnos del grupo y hacer las mismas actividades:

Milagros es una alumna que le echaba muchas ganas y ya con el apoyo de los padres de familia si logró nivelarse. Al inicio no recuerdo exactamente qué tiempo, fueron las primeras semanas que se estuvo haciendo trabajos diferenciados, pero ya cuando vi que la niña poco a poco iba avanzando, entonces la integré con las actividades que hacía el resto del grupo. Su reto siempre era nivelarse. Entonces, si considero que logró nivelarse con los demás, en algunos aspectos si tuvo avances. (Comunicación personal, A. Castro, 22 de mayo, 2021)

Por los ejemplos expuestos y al ser contrastantes las experiencias, entendemos que el trabajo diferenciado con una alumna o alumno varia de tiempo, pueden ser semanas o permanente durante el ciclo escolar. Lo determina el avance que vayan teniendo y principalmente si alcanzan o no la meta de nivelase con los demás alumnos del grado escolar. En ese sentido el tiempo para nivelarse varía entre los alumnos. Con la misma cantidad de trabajo y tiempo, no hay que esperar, ni exigir los mismos resultados.

La enseñanza diferenciada tuvo varios objetivos en la experiencia de escolarización de los alumnos:

- 1) Se usó para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- 2) Se realizó para que la enseñanza parta de las capacidades de los alumnos.
- 3) Con actividades diferenciadas, se buscó nivelar al alumno que ingresa tarde con los conocimientos del grado escolar al que ingresó. El asunto de nivelar trae consigo el trabajo extra. Al implementarlo, una pregunta que debe responder la educadora o el educador es, ¿qué cantidad de trabajo escolar y qué tipo deben hacer los alumnos a la edad que tienen, para que no se convierta en una actividad fastidiosa o molesta?

También hay una idea que nos ayuda a la reflexión sobre la infancia y el tiempo dedicado al trabajo en la escuela:

Supongamos -es un decir-, que preguntamos a los niños en el camino a su primer día de escuela primaria adónde se dirigen y qué es lo que harán allí; imaginemos, por ejemplo, que la mayor parte de ellos desborda en ansias y expectativas al ir por primera vez a la escuela, y que supone que en ese lugar y tiempo jugará, correrá, hará amistades, leerá, escribirá, dibujará, descansará, tendrá horas para no hacer nada, etcétera. Supongamos, ahora, que esperamos a los niños a la salida de ese primer día para preguntarles de dónde vienen y qué han hecho; imaginemos, tal vez, que buena parte de sus respuestas anuncian, con voz cansina, que vienen de la escuela y que no han hecho otra cosa que trabajar. (Skliar, 2017, p. 28)

Cuando parece que los niños van al trabajo en lugar de ir a la escuela, Skliar (2017) propone pensar en recuperar el tiempo libre en la infancia:

Pero no hablo de un tiempo libre como un tiempo vacío, sino de ese tiempo liberado de la carga de que todo debe tener una finalidad, un producto, un objeto. Ese tiempo libre es esencial para que la infancia no entre en desdicha de un modo que todo lo ve desde la óptica del éxito, del suceso, del logro. (pp. 27-28)

Los alumnos al ingresar y asistir a preescolar tuvieron responsabilidades, que les requirió de tiempo en casa para realizar trabajo extra y tarea. Asistir a la escuela requiere de ir físicamente y estar un tiempo ahí, y tiempo para hacer actividades extra en casa. De ese hecho surge la pregunta, ¿cómo influyen las responsabilidades escolares (llámese tareas o trabajo extra) en la vida de los niños y niñas a los 3 años en su relación en el ámbito familiar y comunitario? Nos referimos a, qué tanto determina la asistencia a preescolar el que los niños participen o no en las actividades comunitarias, y en particular en el crecer como niño y niña en la familia y comunidad. Una pregunta que no alcanzamos a responder, porque requiere de otro tipo de metodología de la que aplicamos en esta investigación.

Resumen

Los padres de familia tienen ideas contrastantes sobre el ingreso a preescolar de los niños y niñas a los 3 años. Hay quienes consideran son pequeños de edad para ir a la escuela y

no están en edad para tener responsabilidades escolares. Otra concepción expresada fue que es “importante más no indispensable” el ingresar a los tres años. También que entre más chicos entren a preescolar, mejor. Esas ideas revelan que hay padres de familia que no están de acuerdo sobre la edad en que los niños deben ingresar a preescolar, tal como lo establece la Constitución Política de México.

Una pregunta para otra investigación puede ser la discusión en torno a si es indispensable o no ir los tres grados a preescolar. La forma de demostrarlo puede ser con un estudio comparativo entre los alumnos que cursan uno, dos o tres grados. Con este trabajo se encontró una concepción predominante, que puede ser un punto de partida: a mayor asistencia a grados escolares en preescolar, el alumno logra aprender más. No se profundizó porque no era el objetivo de la investigación. Sin embargo, se reconoce hace falta implementar otros estudios que puedan corroborar, modificar o agregar explicaciones de esa afirmación.

La inscripción de alumnos con ingreso tardío en el CEPI Gabriela Mistral propició que las profesoras cambiaran la conformación de los grupos, que por ser escuela de organización completa normalmente se debe hacer tomando en cuenta la misma edad de los alumnos. La acción fue la agrupación de alumnos con ingreso tardío a segundo con los de primero, por tener necesidades de aprendizaje similares. La agrupación generó inconformidad a padres de familia, porque saben y esperan que un niño de 4 años inscrito en preescolar debe cursar segundo grado y tienen la idea de que va a aprender conocimientos acordes a ese grado.

Implementar la enseñanza diferenciada requiere de tener un diálogo con los padres de familia por parte de las profesoras. Es necesario para que no se inconformen pensando en que no se le enseñará a su hijo o hija lo que se les debe enseñar. Explicarles que la enseñanza diferenciada se implementa con alumnos que ingresan con necesidades de aprendizaje y con rezago. Que la diferencia en educación va en contra del fracaso de esos alumnos y de la desigualdad. Y que la enseñanza diversificada se enfoca al ritmo, las necesidades de aprendizaje y diferencias de los alumnos.

La diferenciación de actividades fue una forma de trabajar de las profesoras con alumnos que ingresaron tarde a preescolar: diferenciación de los conocimientos a aprender, en la valoración del tiempo, la asistencia y las tareas. Quienes ingresaron tuvieron que aprender lo nuevo. A los alumnos también les tocó vivir la exigencia de dar más tiempo que otros alumnos,

para nivelarse al grado escolar en el que estaban inscritos. Las profesoras valoraron importante la asistencia a clase de los alumnos, porque así pueden avanzar. También por el ingreso tardío, a los alumnos se les demandó tarea extra. Finalmente hubo casos de alumnos con ingreso tardío que mostraron rezago. Y con el inicio de la escolarización, las profesoras buscaron la nivelación de conocimientos en alumnos con ingreso tardío con alumnos del grupo escolar que si cursaron primero o segundo grado de preescolar.

Por último, el análisis de las historias de vida permitió identificar que la adquisición de conceptos es algo por lo que van a pasar los alumnos que ingresan tarde a preescolar. Sobre cómo se les debe enseñar, mostramos que la teoría de Vygotsky (1986/2015) ofrece principios teóricos específicos que se pueden aplicar en la escolarización formal.

CONCLUSIONES

La educación preescolar es un nivel educativo obligatorio, a partir de la última década del siglo XX conforme a la ley en México. Esta investigación se enfocó a estudiar el caso de niños y niñas que ingresan a preescolar a los 4 o 5 años de edad, en Mitla, Oaxaca. Al respecto, presentamos las conclusiones sobre la visión de educación para la escolarización tardía en preescolar; qué significa ser alumno con ingreso tardío a preescolar, a través del análisis de historias de vida; las diferencias de niños y niñas en educación preescolar, en su condición de alumnos con ingreso tardío; y sugerencias para la educadora y educador para relacionarse con alumnos que ingresan tarde a preescolar.

Visión de educación para la escolarización tardía en preescolar

Con la elaboración de un marco teórico encontramos existe relación entre la categoría infancia y escolarización, como resultado se produjeron ideas para una visión de la educación escolar para los niños y niñas que ingresan tarde a la educación preescolar en México. Se logró definir tres aspectos para esa visión de educación: i) la educación indígena se interpreta con la categoría infancia indígena; ii) niño y niña son conceptos necesarios para la práctica educativa; iii) la enseñanza diferenciada es una opción para fundamentar el encuentro del educador o educadora con los niños y niñas que llegan tarde a la escuela.

De las categorías estudiadas, se concluye tomar en cuenta la categoría infancia indígena para definir la educación indígena, lo cual, implica considerar al niño y a la niña como un ser social, es decir, como un ser que posee saberes y conocimientos del mundo y que adquiere la cosmovisión que comparten las personas de la comunidad indígena. Igualmente, que el desarrollo de lo social se va adquiriendo desde el nacimiento y conforme se va creciendo.

Con el propósito de aportar a la visión de educación escolar en comunidades con población indígena, se identificó la falta de un concepto de niñez útil para la educadora y el educador (Rengifo Vásquez, 2003). Nos ocupamos de ese concepto, porque es un saber necesario para la práctica educativa (Freire, 1996/1997). Entonces, niño y niña lo concebimos como un ser social, un ser con pertenencia étnica, y un ser con diferencias.

La escuela puede incidir en que el ser social del niño y niña se fortalezca o no. Por eso sugerimos que un propósito de la educación indígena sea trabajar sobre las ideas de ser niño y niña que comparten de manera colectiva las personas de las comunidades indígenas. Que la representación colectiva sea un sustento de la educación escolar para niños y niñas de pueblos indígenas, donde se tiene la representación.

Finalmente, la escolarización formal es un derecho y una actividad para los niños y niñas en la sociedad. Concluimos que para los niños que por diversos factores ingresan tarde a preescolar, sean escolarizados con principios de la pedagogía crítica y con base en la pedagogía de la diferencia (Freire, 1992/2011; Perrenoud, 2007; Rancière, 1987/2007).

Historias de vida sobre escolarización tardía de alumnos en preescolar y diferencia en educación

Los principales hallazgos sobre ser alumno con ingreso tardío a preescolar se obtuvieron de las historias de vida de cinco alumnos, elaboradas con base en una metodología cualitativa que permitió darles voz a los padres de familia, alumnos y profesoras. También se eligió la historia de vida porque los alumnos no viven la escolarización en soledad. Lo que les pasa lo viven en la escuela y en la casa, e involucra a las profesoras que trabajan con ellos, a sus padres y familiares.

De las historias de vida de los alumnos, en la narrativa de los padres de familia identificamos una percepción positiva sobre cursar primer grado de preescolar, es decir, el que los niños y niñas comiencen la escolarización a los 3 años. La percepción positiva es por una razón: se concibe que está bien si entran y van a primero de preescolar, porque se puede aprender más y así les enseñan más.

Por otra parte, los padres de familia coinciden en que a su hijo o hija les afecta no ir a primero de preescolar. Afecta porque cuando inician la escolarización se les hace difícil realizar actividades en la escuela. Afecta porque no adquieren conocimientos y no desarrollan habilidades. Afecta porque produce atraso escolar. Afecta porque saben menos que otros alumnos.

Los cinco alumnos con ingreso tardío a segundo y tercero de preescolar tuvieron diferentes historias de vida y aspectos en común que les tocó vivir. Encontramos que las profesoras y la dirección de la escuela tuvieron conocimiento del ingreso tardío, porque los padres de familia desde el registro de inscripción avisan que es el primer año escolar de su hijo o hija. Los alumnos al ingresar a la escuela tuvieron que aprender a comportarse, a ser disciplinados, acostumbrarse a trabajar en un horario, aprender palabras para comunicarse con el adulto educador, como por favor, gracias, y ¿me da permiso? Aunque los alumnos al iniciar la escolarización presentaron necesidades diversas, las profesoras recurrieron a la enseñanza diversificada como estrategia principal.

Las profesoras les atribuyeron características a los alumnos, lo cual nos llevó a posicionarnos en que tienen diferencias, entre ellas, la de capacidades y de aprendizaje. Esa conclusión se apoya en múltiples expresiones sobre ser alumno, que encontramos en las historias de vida:

1. Es un alumno como si fuera de primero.
2. Es un alumno que desconoce conceptos que se ven en la escuela.
3. Es un alumno que necesita ayuda constante.
4. Es un alumno que realiza las actividades de acuerdo a sus posibilidades.
5. Es un alumno con atraso escolar.
6. Es un alumno que requiere atención especializada.
7. Es un alumno que necesita nivelarse en conocimientos escolares, con tarea extra y más tiempo de trabajo escolar.
8. Es un alumno callado.
9. La alumna es tímida.
10. El alumno es obediente o desobediente.

Al considerar las características del alumno con ingreso tardío habrá que evitar la concepción basada en juicios de valor, porque eso crea al alumno diferente, anormal o que tiene carencias. Es decir, cuando en la escuela las profesoras valoran al alumno avanzado, al inteligente, al que no tiene dificultades, como el alumno ideal, y los que no entran en su concepción son diferentes. En la perspectiva teórica de este trabajo, las características

otorgadas a los alumnos no los hace menos ni diferentes de otros alumnos, son alumnos con diferencias.

Como concluimos en el *capítulo 6*, la enseñanza fue diferenciada para los alumnos con ingreso tardío a segundo y tercero de preescolar, porque las profesoras implementaron actividades diversificadas. Por ejemplo, los alumnos cuando ingresan tarde a preescolar empiezan con lo nuevo y después pasan a actividades más avanzadas. Es decir que, del total de alumnos de un grupo escolar, hay actividades avanzadas para unos alumnos y actividades menos avanzadas para otros alumnos que van a aprender lo nuevo. La enseñanza diferenciada se vuelve un recurso para la profesora cuando se implementa con los alumnos con ingreso tardío y con los demás alumnos del grupo: ambos hacen actividades diferenciadas, porque requieren de actividades específicas para potenciar su aprendizaje. El profesor y la profesora en esta perspectiva, piensa y les da la misma importancia a las diferencias de sus alumnos, recordemos que, así como hay alumnos con ingreso tardío, hay alumnos adelantados (Tomlinson, 2003).

En la historia de vida de los cinco alumnos, las profesoras que los atendieron expresaron los motivos que las llevaron a trabajar actividades diferentes. Encontramos que fue porque los alumnos aprenden a diferente ritmo, manifiestan necesidades de aprendizaje escolar al no poder hacer actividades, por no haber desarrollado habilidades como la psicomotricidad fina y llegan con la ausencia de nociones y conceptos de lo escolar.

Sugerencias para la educadora y educador para la relacionarse con alumnos que ingresan tarde a preescolar

En este trabajo concluimos en hacer tres sugerencias con el objetivo de que ayuden a que los alumnos con ingreso tardío y las diferencias en educación sean tomadas en cuenta en la educación preescolar indígena. Se sugiere sean consideradas por los educadores y educadoras para relacionarse con los alumnos que ingresan tarde a preescolar y ofrecer un tipo de escolarización formal que se base en la comprensión de las diferencias humanas.

1. Se propone que los educadores y educadoras reflexionan sobre el significado de tarde.

2. A partir de la diferencia generar formas de relacionarse con los alumnos que ingresan tarde a preescolar.
3. Que los niños y niñas sean tratados con justicia a sus diferencias, durante el proceso de escolarización formal.

i) Los educadores y educadoras reflexionan sobre el significado de tarde

Para la educadora o educador es necesario reflexionar cómo llegan los niños y las niñas al ingresar a preescolar y así “entrar en relación” con ellos. Reflexionar para evitar pensar que es normal que ingresan tarde a la escuela y que son un alumno o alumna de nuevo ingreso más y hacer como que no pasa nada. Consideramos necesario que las educadoras, los educadores y encargados de las escuelas reflexionen sobre el sentido y significado la palabra tarde. Porque tarde no se reduce solo al significado de fuera de tiempo. El adjetivo tardío se utiliza de manera administrativa para saber el número de alumnos que ingresan con esa condición; asimismo, para pensar en que son alumnos que existen y tienen experiencias a su ingreso y construyen otras durante la escolarización en el preescolar.

En el ámbito educativo, la reflexión sobre tarde es una forma de generar acciones para hacer visible la condición de ingreso tardío y surja una “nueva mirada” (Pérez de Lara, 2009) hacía esos alumnos. Para hacer la reflexión se sugiere una guía de preguntas sobre ser alumno con ingreso tardío, surgidas de las historias de vida de los cinco alumnos que les tocó vivir la escolarización tardía. Una guía para los centros de educación preescolar que tengan casos, porque de las respuestas a las que lleguen las educadoras y educadores se van a producir las decisiones y acciones a implementar:

1. ¿Tarde porque tener la oportunidad de ingresar a preescolar a los 3 años de edad es un derecho de los niños y las niñas?
2. ¿Tarde porque en la normatividad de la SEP, la escolarización inicia en primer grado?
3. ¿Tarde para los alumnos, por no haber cursado uno o dos ciclos escolares y no haber adquirido los conocimientos que durante ese tiempo se puede desarrollar con la educación escolarizada?

4. ¿Tarde porque los alumnos de acuerdo a su edad de 4 o 5 años, llegan a un grupo escolar y ya deberían saber conocimientos establecidos en un PEP de la SEP, o lo que se ve en la escuela durante un ciclo escolar?
5. ¿Tarde porque no cursaron un grado o dos de preescolar y al ingresar por primera vez tendrán que iniciar con los conocimientos de primero grado y a su vez intentar nivelarse con los alumnos de segundo o tercer grado?
6. ¿Desventaja para los niños y niñas que no tienen la oportunidad de cursar uno o dos grados?
7. ¿El alumno y la alumna que ingresa tarde a preescolar es un alumno diferente de otros alumnos? ¿Por qué?

A través de la reflexión, a la guía de preguntas se pueden agregar otros aspectos que no se hayan considerado en este trabajo. La primera vez que se piense sobre esas interrogantes, ya sea en el rol de educador o educadora, puede ser que se responda con un sí o un no. Sin embargo, las preguntas tienen por objetivo reflexionar lo más profundo posible sobre la experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar.

El educador y educadora pueden preguntarse, ¿y qué pasa si no se hace el ejercicio de reflexión, o por qué preguntar por ellos y ellas? Estamos a favor de hacerlo, porque es una forma de llegar a reconocer que “el Otro siempre ha estado ahí” (Pérez de Lara, 2009). Nos referimos a niños y niñas que ingresan a la escuela y están físicamente ahí; pasan en las aulas durante uno o dos ciclos escolares. El educador y educadora, al preguntar puede proceder a indagar nuevas formas de recibir y relacionarse con el alumno o alumna que ingresa tarde.

Una interrogante puede enfocarse a plantear, ¿cómo debe ser la escolarización tardía en preescolar? Al respecto, encontramos que la diferencia en educación aporta principios para relacionarse con los alumnos que llegan tarde a la escuela.

ii) A partir de la diferencia generar formas de relacionarse con los alumnos que ingresan tarde a preescolar

En este apartado respondemos a, ¿cómo pueden recibir los docentes a los alumnos que ingresan tarde a preescolar? Concluimos es importante identificar la forma de recibir al alumno

por la escuela tradicional, porque ayuda a mirar acciones que se deben dejar de hacer. Por ejemplo, identificar si a los alumnos que ingresan tarde se les exige a que hagan las actividades del grado que deben cursar por medio de una enseñanza homogénea. Si una alumna ingresa por primera vez a tercer grado y se le impone que inmediatamente debe escribir letras sin antes haber desarrollado habilidades que le lleven a ese momento. A los alumnos se les inculca a superar a los demás. Se les estimula a competir para ser mejores que otros, para eso el trabajo individual es la principal forma de aprender.

En cambio, ante la presencia de alumnos con ingreso tardío en un grupo escolar, apoyamos la idea de que la educadora o educador crítico perciban las diferencias y las consideren para la educación. ¿A qué nos referimos por percibir? A la disposición de alcanzar a comprender y conocer las condiciones de ingreso de los alumnos y con base en eso orientar la práctica educativa. Por ejemplo, si manifiestan ausencia de conocimientos anteriores al grado escolar que ingresaron, qué saben y no saben hacer, cuál es su ritmo de aprendizaje, identificar la forma en que aprenden, saber sus intereses, saber si presentan necesidades de aprendizaje debido a algún retraso, o manifiestan avance en conocimientos, habilidades y aprendizajes.

Concluimos que la forma de “entrar en relación” con los alumnos (Pérez de Lara, 2009) sea sin que se les considere como diferentes, sino a partir de su diferencia. Aunque en este estudio mostramos que el ingreso tardío a preescolar es una condición que se presenta en algunos casos de alumnos y alumnas, se le debe dar atención y no pasar inadvertido. La opción es mirar y relacionarse con los alumnos desde su diferencia de aprendizaje y de capacidades.

La enseñanza diferenciada en la educación preescolar con alumnos que ingresan tarde, permite trabajar desde las capacidades y necesidades de aprendizaje que tengan al iniciar la escolarización, sea en segundo o tercer grado. Se afirma porque en la experiencia de escolarización de los cinco alumnos con ingreso tardío hubo enseñanza diferenciada. Por ejemplo, empezar por aprender lo nuevo, como nociones y conceptos; pasar por procesos de aprendizaje sobre la psicomotricidad fina y el desarrollo de habilidades como el colorear, recortar, pegar y realizar trazos y ejercicios de maduración previos a la escritura. Y cuando el alumno trabaja de manera personalizada con material, actividades y trabajos diversificados.

También para la escolarización con alumnos con ingreso tardío se pueden utilizar estrategias derivadas de modelos de participación comunitaria de comunidades indígenas. En

las historias de vida de los alumnos en Mitla, encontramos prácticas comunitarias usadas pedagógicamente para trabajar en la escuela: 1) elección de temas por los alumnos por medio de asambleas escolares, 2) y la práctica del trabajo colectivo en el aula. Su valor radica en que, en esas actividades a los alumnos con ingreso tardío no se les considera diferentes y si sus diferencias. En ambas actividades participan todos los alumnos sin importar su condición de ingreso, cantidad de grados cursados o si son estudiantes más o menos avanzados.

De las dos prácticas mencionadas hay un principio para el trabajo pedagógico que Alejandra la profesora de tercer grado compartió y que sugerimos seguir cuando se trabaja un tema común y por proyecto: el tema desencadena actividades diferenciadas de acuerdo a las características individuales de los alumnos. Es ejemplo de lo posible, de que las educadoras generan modelos de participación que pedagógicamente usan en la educación de los niños y niñas (Rogoff et al., 2010).

Entonces, con la educación escolar el alumno o alumna que ingresa a la escuela aprende a partir de las diferencias, por medio del trabajo colaborativo en vez de la individualización, con el maestro y con los compañeros y a través de los principios de experiencias comunitarias. Consideramos que, si además las educadoras usan el concepto infancia indígena, les puede ayudar a generar ideas para otro tipo de actividades, que sean del interés del alumno, donde tengan participación y se fortalezca la identidad y se trabaje a partir de sus diferencias.

iii) Justicia a los niños y niñas en cómo son tratados respecto a sus diferencias durante el proceso de escolarización formal

El educador y educadora debe poner en práctica un saber necesario (Freire, 1996/1997) para el encuentro con los alumnos: el concepto de niño y niña como un ser hecho de diferencias. Un saber necesario para acoger y tratar a los niños y niñas como poseedores de diferencias.

Con la educación escolar, la justicia a las diferencias de los niños y niñas se lleva a la práctica con el trato. Nos referimos a la relación entre el adulto-educador y los niños-alumnos. Depende de la forma de concebir al niño y niña que tenga el educador, será como los trate. El trato se refiere a la manera en que se comunica con los alumnos, el cómo les habla, el cómo les

ayuda, y en general, se manifiesta durante el acto de enseñanza y aprendizaje, cuando intervienen tanto educador como alumnos.

Es fundamental distinguir las prácticas y saberes de los docentes en relación con el trato a los alumnos. En la experiencia de escolarización de los alumnos en el CEPI Gabriela Mistral encontramos la concepción del alumno diferente y de ser tratados como los otros. Por ejemplo, al alumno se le etiqueta y se le discrimina si se considera que sabe menos que otros alumnos y se le ve como el diferente. No se le respeta cuando se le impone una lengua. También cuando se le enseña desde una educación bancaria y el educador es autoritario. No se le respeta con una educación que le exige conocer los mismos conocimientos y al nivel que los demás alumnos de la misma edad que están en el grado escolar. Cuando se le presiona a avanzar y se le satura de actividades y tareas para recuperar el tiempo en que estuvo ausente en la escuela. No se le respeta cuando se le deja horas extra y llora porque no puede hacer la actividad del grado al que ingresó. También se manifiesta cuando por el trato que recibe, mejor prefiere quedarse en casa y no ir a la escuela.

El cambio de relación entre el educador/educadora con los alumnos que ingresan tarde a la escuela requiere de actos de justicia a sus diferencias. Los alumnos tienen derecho a ser tratados con justicia por la educadora y el educador, así como por los compañeros alumnos del grupo a donde llegan. Se trata de entrar en relación con el alumno al hacer justicia a sus diferencias como alumno y como ser humano. Ejemplo uno, la educadora sabe que es un alumno con atraso escolar, pero busca estrategias de enseñanza diversificada para atenderlo y darle un apoyo tal como lo requiere. Ejemplo dos, un educador recibe a una alumna que ingresa tarde a la escuela y al relacionarse con ella entiende su necesidad de aprendizaje y no la obliga a hacer lo que todavía no debe hacer (lo mismo que todos los alumnos), como escribir los números del uno al cinco. A la alumna le pone diversas actividades a partir de sus capacidades. Ejemplo tres, un alumno ingresa y todavía no adquiere las nociones de colorear, entonces, la educadora lo ayuda hasta que aprende el significado de colorear y logra autocorregirse. Implementa diversas actividades, como el aprendizaje por medio de la observación, de tal manera que el alumno menos capaz recibe ayuda o apoyo de alumnos más capaces (Bertely Busquets, 2015; Rogoff et al., 2010).

Asimismo, la justicia es a la naturaleza del ser niño y niña. Nos referimos a su curiosidad y que son seres sociales con capacidad de captar la realidad y llegan a la escuela con saberes de su mundo (Freire, 1992/2011).

También la justicia se manifiesta en la forma de nombrar al otro, porque se está exteriorizando la representación del alumno. Depende de la construcción social de lo que es ser alumno, que en las escuelas crean los educadores y educadoras. Hay formas distintas de relacionarse con los alumnos, al alumno diferente se le discrimina y al alumno con diferencias se le trata con justicia. Para concebir la educación escolar para los niños que llegan tarde a la escuela, sugerimos que el trato sea con justicia a las diferencias.

Las historias de vida de niños y niñas que ingresan tarde a preescolar ayudan a percibir las diferencias en educación

Finalmente, como resultado de analizar cinco historias de vida de alumnos con ingreso tardío, en general, con la tesis se demuestra que:

1. Las historias de vida nos muestran que alumnos con ingreso tardío a preescolar requieren de una enseñanza diferenciada, porque son seres sociales y seres con diferencias humanas: la diferencia de aprendizaje, diferencia de capacidades, diferencia cultural, diferencia de comunidad y diferencias de lengua.
2. Los alumnos con ingreso tardío manifestaron dificultad para realizar actividades escolares en clase y atraso escolar. Tuvieron la experiencia de aprender a través de una enseñanza diferenciada.
3. La diferencia en educación apoya a cambiar la imagen y representación del alumno diferente, del otro, del anormal, que todavía predomina por las formas de organización de la escuela. Se encontró que a partir de la diferencia de aprendizaje y diferencia de capacidad que poseen los alumnos con ingreso tardío, las profesoras produjeron una clasificación de alumnos avanzados y alumnos diferentes. Por lo tanto, las profesoras tendrán elementos para percibir la diferencia en educación, si poseen el saber necesario del concepto niñez y diferencia: específicamente la noción de niño como un ser hecho de diferencias.

4. La concepción de educación estandarizada y los modelos homogéneos de educación escolar para todos los alumnos que ingresan a preescolar son ineficientes para darle respuesta a la diferencia, se requieren formas de educar que retomen las diferencias humanas.
5. Los padres de familia de los alumnos que ingresaron tarde a preescolar tienen percepciones positivas del ingreso a preescolar a los 3 años, instituido en la Constitución Política de México. Consideran que el ingreso oportuno a primer grado es necesario, porque se aprenden más conocimientos y se logra avanzar más.

REFERENCIAS

- Aceves Lozano, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En G. de Garay (coordinadora), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida* (1a ed., pp. 9-15). Instituto Mora/Conacyt.
- Alcudia García, S. (2009). *La importancia de la obligatoriedad de la educación preescolar en México*. [Tesina para obtener el título de licenciada en educación Plan 94. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN-042]. <http://200.23.113.51/pdf/26866.pdf>
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. (1a ed.). Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1970).
- Álvarez Mendiola, G., Guerrero, C., y De la Cera, S. (1994). *Sistema educativo nacional de México*. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas* (1a ed.). Editorial Papiro.
- Amós Comenio, J. (1971). *Didáctica Magna* (2a ed.). Editorial Porrúa.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (N. García Gaudilla, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1973).
- Arnaut, A. (1999). La federalización educativa y el sindicato nacional de trabajadores de la educación. En M. del C., Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (1a ed., pp. 63-100). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3dnrp6.6>
- Arnaut Salgado, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* (1a ed.). El Colegio de México/CIDE.
- Asociación de Padres de Familia del Centro de Educación Preescolar Gabriela Mistral (2020). *Reglamento del comité Gabriela Mistral*. Ciclo escolar 2019-2020.
- Avilés, K. (2011, 8 de febrero). SITEM, organización para combatir prácticas corruptas en el magisterio. *La Jornada*. <https://web.jornada.com.mx/2011/02/08/sociedad/037n2soc>
- Backhoff Escudero, E., Solano-Flores, G., Contreras Niño, L. Á, Vázquez Muñoz, M., y Sánchez Moguel, A. (2015). *¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas? Un estudio con preescolares mayas* (1a ed.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE].

<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C150.pdf>

- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 4, 61-66. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4904>
- Baronnet, B., y Núñez Patiño, K. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 84, 17-36. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/33>
- Becerra Jiménez, E. (2005). *Los programas de educación preescolar en México* [Tesina modalidad ensayo, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad UPN 162]. <http://200.23.113.51/pdf/22697.pdf>
- Becker, H. S. (1974). Historias de vida en sociología. En J. Balán (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica* (J. Balán, Trad.; pp. 27-41). Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.; 1a ed.). Amorrortu editores.
- Bertely Busquets, M. (2005). La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. *Revista Cero en Conducta. Educación preescolar: reforma pedagógica*, 51, 75-84. <https://www.ceroenconducta.org/numero-51/>
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (1a ed.). Paidós.
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Blanco, E. (2017). Los Alumnos Indígenas en México: Siete Hipótesis sobre el Rezago en los Aprendizajes de Nivel Primario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.005>
- Bolívar A., Domingo J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (M. Pou, Trad.; 1a ed.). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

- Bourdieu, P. (2002). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *Construcción social del conocimiento y teorías de la educación: guía del estudiante. Licenciatura en educación* (pp. 141-149). UPN.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, 121-128. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>
- Bowers, C.A. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación* (1a ed.). PRATEC.
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En B. Hooks, A. Brah, Ch. Sandoval, y G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (1a ed., pp. 107-136). Traficantes de Sueños.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales* (J. Gómez Mendoza, Trad.; 2a ed.). Alianza Editorial.
- Briseño, P. (2015, 22 de julio). Asestan golpe a la CNTE; quitan control a la disidencia magisterial. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/07/22/1035928>
- Bustelo Graffigna, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. Salud Colectiva, 8(3), 287-298. <https://doi.org/10.18294/sc.2012.168>
- Canal UNED (1998, 15 de octubre). *Pedagogía Diferencial o la educación de las diferencias humanas* [Audio]. Serie: Educación en radio 3. <https://canal.uned.es/video/5a6fa9b2b1111fa3148b4cef>
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (2a ed.). Miño y Dávila editores.
- Casanova Cardiel, H. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En P. Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa* (1a ed., pp. 77-102). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/educacion-basica-y-reforma-educativa.pdf>
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós.

- del Castillo Troncoso, A. (2018). La invención de un concepto moderno de niñez en México en el cambio del siglo XIX al XX. En M. E. Sánchez Calleja, y D. Salazar Anaya (Coords.), *Los niños: su imagen en la historia* [Recurso electrónico]. INAH.
- Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla. (1994, 15 de julio). *Acta de acuerdo de padres de familia*.
- Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla. (1995, 19 de junio). *Asunto: solicitamos su apoyo para la adquisición de material escolar y mobiliario*. Oficio núm.10, 94/95.
- Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla. (2018-2019, expediente escolar). *Organización de contenidos disciplinares/universales por ejes*.
- Centro de Educación Preescolar Indígena Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla. (2019-2020, expediente escolar). *Reglamento escolar interno del Centro de Educación Preescolar Gabriela Mistral C.C.T: 20DCC1936R*.
- Charles, R. (1999). The distinctiveness of case-oriented research [El carácter distintivo de la investigación orientada a casos]. *HSR: Health services research [Investigación sobre servicios de salud]*, 34(5), 1137-1151.
- Colegio Enfermería Málaga. (2020, 9 de julio). *Fase del parto II. La dilatación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X1hEIY7DC3k>
- Comisariado de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca. (2009). *Estudio de Ordenamiento Territorial de la Comunidad de San Pablo Villa de Mitla. Fase I: Diagnóstico*.
- Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca. (1994, 4 de septiembre). *Asunto: Acta de asamblea que se levanta en el poblado de San Pablo Villa de Mitla del mismo nombre distrito judicial de Tlacolula de Oaxaca en asamblea ordinaria celebrada el 4 de septiembre de 1994*.
- Comisariado Ejidal y de Bienes Comunales de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca. (1996, 29 de enero). *Acta de donación que celebra el ejido de San Pablo Villa de Mitla, por conducto de su comisariado y de bienes comunales y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*.

- Comité pro-fundación del Centro de Educación Preescolar Indígena [C.E.P.I.], San Pablo Villa de Mitla. (1994a, 18 de julio). *Concentrado de datos. Alumnos del C.E.P.I. de nueva creación para el ciclo esc.:1994-1995*.
- Comité pro-fundación del Centro de Educación Preescolar Indígena [C.E.P.I.], San Pablo Villa de Mitla. (1994b, 18 de julio). *Censo*.
- COMUNICACIÓN. Coordinación General de Comunicación Social y Vocería del Gobierno del Estado. (2021, 15 de enero). Recibe San Pablo Villa de Mitla a fieles difuntos con Festival de Muertos Mitla 2019. <https://www.oaxaca.gob.mx/comunicacion/recibe-san-pablo-villa-de-mitla-a-fieles-difuntos-con-festival-de-muertos-mitla-2019/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018* (1a ed.). CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Cornelio Cruz, M., y Sesia, P. (2013). *Manual de asambleas escolares*. CIESAS/UNICEF.
- Cornelio Cruz, M. (2016). *La construcción de la participación comunitaria en torno a la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de San Martín Peras* [Tesis de Maestría, CIESAS Pacífico Sur]. <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/622>
- Cortés Vargas, D., y Muñoz Armenta, A. (2008). El preescolar obligatorio: un balance de las acciones legislativas para su diseño y la reacción de la sociedad civil frente a los problemas de su implantación. En L. Villa Lever (Coordinadora), *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?* (1a ed., pp. 25-51). Editorial Santillana.
- de la Cruz Flores, G., y Pontón Ramos, C. B. (2018). La educación preescolar en el Modelo Educativo 2016. Continuidades y rupturas. En P. Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa* (1a ed., pp. 137-160). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/educacion-basica-y-reforma-educativa.pdf>

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1990, 29 de enero). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1993a, 5 de marzo). Decreto que declara reformados los artículos 3o. y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4721720&fecha=05/03/1993
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1993b, 13 de julio). Ley General de Educación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008, 17 de enero). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013, 26 de febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Díaz Figueroa, M. E., Valverde Valverde, C., y López Levi, L. (2015). El programa pueblos mágicos en tiempos del emprendimiento. *Topofilia, Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Alfonso Vélez Pliego BUAP Segunda Época, 5(1), 89-108.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada* (1a ed.). Editorial Abya-Yala/Miño y Dávila editores.
- Dirección General de Población de Oaxaca [DIGEPO]. *San Pablo Villa de Mitla. Libro demográfico. Fuente. INEGI. Encuesta inter censal 2015.*

http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/info_pdf/San%20Pablo%20Villa%20de%20Mitla.pdf

- Dirección General de Educación Indígena [DGEI] y Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. SEP.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (A. Grieco y Bavio, Trad.; 1a ed.). Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (1a ed., pp. 185-212). Laertes.
- Esparza, A., y Petroli, A.S. (1987). *La psicomotricidad en el jardín de infantes. Una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Faccini, B., y Combes, B. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje, informe temático*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_f74541df-f5a8-4862-8d48-37088d257860?_=116350spao.pdf
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método (J. M. Recillas, Trad.). *Acta Sociológica*, 56, 95-119. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459>
- Flecha, R. (1994). Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación. En H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (2a ed., pp. 94-120). El Roure Editorial.
- Flores Pacheco, N. A. (2019). Desarrollo regional: motivo de participación en proyectos de turismo gastronómico. El caso de San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53).
<https://doi.org/10.24836/es.v29i53.685>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas Reis*, 106(4), 33-62.
<https://doi.org/10.2307/40184584>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para Crecer, un Deber para Compartir*. América Latina y el Caribe. UNICEF. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Informe%20Completo_146.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. UNICEF México.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales* (H. Pons, Trad.; 1a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1999).
- Francisco Antonio, E. (2012). *Los conocimientos comunitarios del pueblo ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/72361>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.; 1a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1996).
- Freire, P. (2003). *El grito manso* (1a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrangelo, Trad.; 16a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005a). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.; 52a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia* (M. Morales Castro, Trad.; 1a ed.). Fondo de Cultura Económica/CREFAL. (Trabajo original publicado en 2005).
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (S. Mastrángelo y C. Tavares Mastrángelo, Trad.; 3a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1994).
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (S. Mastrangelo, Trad.; 2a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1992).
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (C. Berenguer Revert, Trad.; 1a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1985).

- Froner, E., y Edite, M. S. (2017). *Educación infantil: ¿obligación o derecho? Un análisis a partir de los efectos de la legislación brasileña sobre escolarización obligatoria*. Mercado de Letras/CLACSO. ID:10670/1.3145id
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (1a ed.). Editorial Gedisa.
- García Palacios, M., y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9(7), 163-186.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (Coordinadores), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (1a ed., pp. 279-366). Ediciones Abya-Yala/CIESAS/Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? [¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve?] In *The American Political Science Review [La Revista Americana de Ciencia Política]*, 98(2), 341–354.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (1985). Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico (R. Serurl, Trad.). *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. Editorial Era. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num44.html>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (I. Arias, Trad.; 1a ed.). Ediciones Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación* (A. Teresita Méndez, Trad.; 6a ed.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1983).
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada* (L. Guinsberg, Trad.; 1a ed.). Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1963).

- Goiria Montoya, M. (2012). *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español* [Tesis de Doctorado. Universidad del país Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea]. https://observatorio.campus-virtual.org/uploads/31378_Goiria_Opcion-educar-2012.pdf
- González Casanova, P. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI* (1a ed.). Ediciones Era.
- González Gil, T. (2007). Las marionetas como recurso para la realización de entrevistas en profundidad con niños preescolares. *Enfermería Clínica*, 17(5), 261-266. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(07\)71811-9](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(07)71811-9)
- González Gil, T. (2011). Dando voz a los niños en la investigación en cuidados de salud: una estrategia de empoderamiento. En M. I. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda (eds.), *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (pp. 111-131). Los Libros de la Catarata.
- Grupo Folklórico DIDXSAJ (2019, 31 de mayo). *Asunto: Carta de Exposición de motivos*.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Gundermann Kröll, H. (2001). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1a ed., pp. 251-288). Editorial Porrúa/FLACSO-México/El Colegio de México.
- de Hann, M. (2009). *El aprendizaje cómo práctica cultural. Cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana* (W. Quinn, Trad.; 1a ed.). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Hecht, A. C., y García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 981-993.
- Hermoso-Espinosa García, S. (2008, 24 de septiembre). Cultura mixteca. https://www.homines.com/arte/cultura_mixteca/index.htm.
- Hernández Ruiz, S. (2017). *Educación y protesta. Cinco ensayos sobre sindicalismo y educación*.
- Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010. (2008a, 19 de agosto). Asunto el que se indica. Oficio No 333/08.

- Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010 (2008b, 28 de agosto). Asunto. El que se indica. Oficio No 374/08.
- Honorable Ayuntamiento Municipal Constitucional: San Pablo Villa de Mitla 2008-2010. (2008c, 29 de agosto). Acta de sesión extraordinaria de cabildo municipal.
- H. Congreso del Estado de Oaxaca LXIV Legislatura. (2019). *Expediente N° 22 del índice de la comisión permanente de presupuesto y programación de la LXIV legislatura del H. Congreso del Estado de Oaxaca*.
https://docs64.congresoaxaca.gob.mx/gaceta/20190410i/49_40d_PyP.pdf
- Hospitalaria. (2020, 22 de septiembre). *¿Sabes qué es la UCIN?* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=CII27Rw4Pbg>
- INEGI (2021, 14 de noviembre). *Censo de Población y Vivienda 2020*.
<https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos* (1a ed., pp. 25-62). UPN.
- Jiménez Fernández, C., y González Galán, M. A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Jimeno, J. (2007). Educación diferenciada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1777Jimeno.pdf>
- Jociles, M. I., Franzé, A., y Poveda, D. (eds.). (2011). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Los Libros de la Catarata.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta* (S. Almeida de Clavé, Trad.; 1a ed.). Editorial Pax.
- Kohan, W.O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía* (1a ed.). Laertes.
- Kohan, W.O. (2020). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis y Saber*, 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia* (1a ed.). Editora Espasa Calpe Argentina S.A./Ariel.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (1a ed., pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Leavy, P. (2011). Oral history. *Understanding Qualitative research [Historia oral: comprensión de la investigación cualitativa]*. Oxford University.
- de León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Lewkowicz, I. (2004). Entre la institución y la destitución, ¿Qué es la infancia? En C. Corea y I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (1a ed., pp. 105-114). Editorial Paidós.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse* (1a ed.). Bajo Tierra Ediciones/Editorial El Colectivo.
- López Obrador, A.M. (2019, 18 de agosto). *Diálogo con la Comunidad Hospital Rural Tlacolula, desde Oaxaca* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dJAx5Aahs4>
- Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed., pp. 175-212). Editorial Gedisa.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de escolarización en América Latina* (1a ed.). Anthropos/Convenio Andrés Bello.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad* (1a ed.). Culturas Populares/CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Mediateca INAH (2021, 26 de junio). *Cuevas de Mitla y Yagul*. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/sitioprehispanico%3A2487
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador* (E. Olcina, Trad.; 1a ed.). Ediciones Laertes.

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves* (A. Bixio, Trad.; 1a ed.). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 2013).
- Mendoza Rojas, J. (2000). Vicente Fox y la educación. *Revista Este país*, 144. https://archivo.estepais.com/inicio/historicos/114/9_educacion_vicentefox_mendoza.pdf
- Messer, E. (2019). Plantas alimenticias zapotecas: transformación de dos culturas. En J. Long (Coordinación), *Conquista y comida: consecuencias del encuentro de dos mundos* (pp. 309-338). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas. https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/323/323_06_22_plantasalimenticias.pdf
- Molina García, S. (2007). *La escolarización obligatoria en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.
- Moreno Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10), 9-35. UNAM. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Moreno, T. (2019, 15 de mayo). Después de 17 años desaparece el INEE. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/despues-de-17-anos-desaparece-el-inee>
- Moriña Díez, A. (2016). *La experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad a través de sus historias de vida*. Alicante: 3 Ciencias. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <http://dx.doi.org/10.17993/EcoOrgyCSO.2016.11>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Morrow, R. A., y Torres, C. A. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural* (E. Posada, Trad.; 1a ed.). Editorial Popular.
- Museo Oaxaqueño de Arqueología Ervin Frissell San Pablo Villa de Mitla (2019). Asunto. Invitación. Oficio 29. Área. MUS/EF/SPVM.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual* (1a ed.). Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La configuración de la pedagogía moderna*. Editorial Aique.
- Navarro, J. C. (2006). *Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas*. PREAL. <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/interactiva/980000023.pdf>

- Olvera Rosas, A. X. (2011). Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica. En Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (2a ed., pp. 233-274). Editorial Dirección General de Educación Indígena.
- Olvera Rosas, A. X., Osojnik, T., y Pérez Moya, E. (2014). Marco curricular de la educación preescolar indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa (2a ed.). Editorial Dirección General de Educación Indígena.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*.
https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ed377021-74a2-4a00-bb03-40b154897d8c?_id=129728spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021, 5 de junio). *La atención y educación de la primera infancia*.
- Ornelas, C. (2012, 28 de noviembre). Mitla el comienzo. *Excélsior*.
<https://www.excelsior.com.mx/opinion/2012/11/28/carlos-ornelas/872070mm>
- Palacios, J. (Compilador). (2007). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Ediciones Coyoacán.

- Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía* 47(1),10-30.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>
- Paulo da Silva, M.R. (2020). Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación, Monográfico El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear*, 2020, 123-140.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/issue/view/Especial2020/Especial2020>
- Peppler-Barry, U., y Fiske, E. B. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Pérez Alfonso, J. A. (2015, 22 de julio). Golpe a la CNTE; se le quita poder en el instituto oaxaqueño de educación. *La Jornada* (p.4).
<https://www.jornada.com.mx/2015/07/22/politica/004n1pol>
- Pérez de Lara Ferré, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (1a ed., pp. 291-316). Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (1a ed., pp. 45-78). Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez García, M. J. (2009). *La relevancia de la participación infantil en la economía de México, 1991-2004* [Tesis de Doctorado, El Colegio de México].
<http://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004870>
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Pineau, P. (2007). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (1a ed., pp. 27-52). Editorial Paidós.
- Plá, S. (2018). La despolitización del ciudadano. Crítica al modelo educativo 2016 desde la pedagogía de la justicia social. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación básica y reforma educativa* (1a ed., pp. 243-266.). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación.
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/educacion-basica-y-reforma-educativa.pdf>

- Plascencia González, M., y Núñez Patiño, K. (2019). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 18(1), 142-163. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.723>
- Platt, J. (2009). Cases of cases... of cases [Casos de casos ... de casos]. In C. Ragin, & S. B. Howard (Eds.), *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* [¿Qué es un caso?: explorando los fundamentos de la investigación social] (pp. 21-52). Cambridge University Press.
- Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores* (1a ed.). SEP/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- PRATEC. (2004). *Una escuela amable con el saber local* (1a ed.). Ministerio de Cooperación del Gobierno Alemán (BMZ)/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Una-escuela-amable.pdf>
- Presidencia de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. <https://www.refworld.org/es/pdfid/598b4edd4.pdf>
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://presidente.gob.mx/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024/>
- Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca. (1994a, 21 de julio). *Asunto. Se solicita su intervención*. Oficio s/n.
- Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca. (1994b, 22 de noviembre). *Asunto: constancia de no afectación*. Oficio s/n.
- Presidencia Municipal, San Pablo Villa de Mitla, Tlacolula, Oaxaca. (1994c, 22 de noviembre). *Asunto: lo que el texto indica*. Oficio s/n.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos 5 (2a ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ragin, C., C. (1999). "The distinctiveness of case-oriented research" [El carácter distintivo de la investigación orientada a casos]. *Health Services Research* [Investigación sobre servicios de salud], 34(5), 1137-1151.

- Ramírez Raymundo, R. (2015). El cambio educativo necesario. Los desafíos de la política. *Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Documentos de investigación del INIDE* 7, 9-16. https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Rancièrè, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, Trad.; 1a ed.). Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1987).
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 4 de abril). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/cambiar>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 7 de mayo). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/municipio?m=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 13 de mayo). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/diversificar?m=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 8 de julio). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/bastar>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 19 de julio). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/veto>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 23 de agosto). En *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/base?m=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 11 de septiembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/diu?=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 13 de septiembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/tienda?m=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 24 de septiembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/fontanela?m=form>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 27 de septiembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/compradre>
- Real Academia Española [RAE]. (2021, 29 de septiembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/extra-#HNigXDx>

- Real Academia Española [RAE]. (2021, 14 de diciembre). *Diccionario de la lengua española* [DLE], (23a ed., versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/decreto?m=form>
- Rengifo Vásquez, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina* (1a ed.). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC).
- Rengifo Vásquez, G. (2004). Introducción. Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los Andes de Perú. En PRATEC, *Una escuela amable con el saber local* (pp. 11-34). Ministerio de Cooperación del Gobierno Alemán (BMZ)/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Una-escuela-amable.pdf>
- Rico Montoya, N. A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf
- Robles, Á. (2012, 22 de diciembre). Zafarrancho en Mitla. Pobladores desalojan el bloqueo magisterial. *Diario Despertar de Oaxaca*.
- Rockwell, E. (2011a). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Rockwell, E. (2011b). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld (coordinadoras), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (1a ed., pp. 27-52). Editorial Biblos.
- Rodríguez Mercado, O. (2014). *La configuración de las relaciones de poder. Legitimidad y Liderazgos en la Sección 20 del SNTE, Nayarit*. [Tesis de maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora].
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Estudios Sociológicos.
- Rogoff, B., Paradise Loring, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León Pasquel (coordinadora), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*

- (1a ed., pp. 95-136). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Roudinesco, E., y Derrida, J. (2009). *Y mañana, Qué...* (V. Goldstein, Trad.; 2a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2001).
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación* (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial.
- Salinas de Gortari, C. (1993). Quinto Informe de Gobierno, 1993. Anexo. México, Presidencia de la República, DGCS.
<https://cedocvirtual.sectur.gob.mx/janium/Documentos/2012/000783.pdf>
- Santiago García, E. (2015). *Interacciones en zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: un estudio de los nichos de socialización entre abuelos y nietos* [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS].
<http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/366>
- Sautu, R. (1999). Recuerdos de infancia: cómo se entrena a las niñas en el servicio doméstico. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 101-120). Editorial de Belgrano.
- Schmelkes, S. (2004). Mensaje de la coordinadora general de educación intercultural bilingüe. En SEP, *El curso general de actualización. Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. Guía del facilitador* (pp.VII-VII). SEP/CGEIB/CDI.
- SECULTA (2021). *Museo Frissell, riqueza arqueología de Oaxaca*.
<https://www.oaxaca.gob.mx/seculta/museo-frissell-riqueza-arqueologia-de-oaxaca/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-cuaderno del docente*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013a, 30 de septiembre). *Escolarizada*.
<https://www.sep.gob.mx/es/sep1/escolarizada>

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. SEP. [Programa sectorial de educación 2013 - 2018 | Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx \(www.gob.mx\)](#)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016a). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016b). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017d). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] y Subsecretaría de Educación Básica. (2014). Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: México. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_0b3652d7-dc9a-4d56-8c6a-7fd33c13d700?_=230033spa.pdf
- Sevilla Merino, D. (2002). Políticas de educación infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En M. A. Pereyra, J. C. González Faraco, y J. M. Coronel (coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 161-177). Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica* (R. Filella Escolà, Trad.). Ediciones Morata.
- Sinapsis EMP (2020, 1 de febrero). *¿Qué es el tamiz en el recién nacido?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=w6xoauNk14g>

- Sotelo Marbán, J. (2008). *Oaxaca. Insurgencia civil y terrorismo de Estado* (1a ed.). Ediciones Era.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (1a ed.). Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6024>
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Ediciones Morata.
- Szulc, A., Hecht, A.C., Celeste Hernández, M., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N., y Hellemeyer, M. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires*.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, Trad.). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes* (P. Cercadillo, Trad.; 1a ed.). SEP/Octaedro.
- Valenzuela Fuenzalida, Á. (2002). Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos. *Reencuentro*, 34, 9-27. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003402.pdf>
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas (1a ed.)*. Cuadernos metodológicos 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Varela, J., y Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de La Piqueta.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coordinadora), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición*

- cualitativa en la investigación social* (1a ed., pp. 63-95). Editorial Porrúa/FLACSO-México/El Colegio de México.
- Vélez, O. (2006a, 8 de mayo). El magisterio oaxaqueño crea otra sección sindical. *La Jornada*.
- Vélez, O. (2006b, 23 de diciembre). Creará el SNTE nueva sección en Oaxaca para enfrentarla a los maestros de la 22. *La Jornada*.
- Vélez, O. (2008, 21 de diciembre). Otorgan toma de nota a la sección 59 del sindicato magisterial en Oaxaca. *La Jornada*.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2a ed.). Ediciones Morata.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En J. Mainer (Coordinador), *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas* (1a ed., pp. 83-118). Prensas Universitarias de Zaragoza. DOI: [10.26754/uz.978-84-92774-09-8](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-92774-09-8)
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje* (P. Tosaus Abadía, Trad.; 1a ed.). Ediciones Culturales Paidós/Editorial Booket. (Trabajo original publicado en 1986).
- Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia* (F. Álvarez, Trad.; 1a ed.). Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1997).
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (M. A. Galmarini, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy [El estudio de caso como estrategia de investigación seria]. *Knowledge [Conocimiento]*, 3(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/107554708100300106>
- Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R. G., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. A., y Knaul, F. (2007). La educación durante la primera infancia en México: expansión, mejora de la calidad, y reforma curricular, *Innocenti Working Papers* no. 2007-03. <https://www.unicef-irc.org/publications/496-la-educaci%C3%B3n-durante-la-primera-infancia-en-m%C3%A9xico-expansi%C3%B3n-mejora-de-la-calidad.html>
- Zolla, C., y Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas* (1a ed.). UNAM.

ANEXOS

Anexo 1. Temas generales y contextuales de San Pablo Villa de Mitla

Tema general	Tema contextual	Conocimientos y experiencias comunitarias
Siembra y cosecha	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra en el patio de la casa. -Frutas: níspero, durazno, naranja, granada, lima, mandarina, papaya, guayaba, mango, maracuyá, nanche, toronja y tuna. -Verduras: limón, chayote, jitomate, nopal, huaje, aguacate. -Siembra en el terreno de la familia: maíz, nopal, frijol, alfalfa, ejote, chile, aguacate, calabaza, maguey tóbala y espadín. -Siembra de plantas medicinales: chaya, pitona, hierbabuena, tomillo, ruda y sábila. Manzanilla, romero, orégano, cempasúchil, albahaca y cresta de gallo. -Hortalizas: cebolla, cilantro, rábano y perejil. 	<ul style="list-style-type: none"> -Temporada de siembra, técnicas de siembra, herramientas, tipos de tierra, calendario agrícola, ritual de siembra, renta de terreno de siembra. -Técnicas de conservación de productos y terreno. -Siembra y cosecha de productos fuera de Mitla. -Usos de abonos. -Siembra y creencias.
Textiles de Mitla	<ul style="list-style-type: none"> -Indumentaria femenina: blusas de telar, ceñidor, rebozo, pulsera, huipil, mañanita, bermuda, valeriana, chalina, huarache, bolsa de mano, sandalia y monedero. -Indumentaria masculino: camisa, short, pantalón, bermuda, cartera, capucha, huarache. -Indumentaria niña: vestidos (princesa, sirena de telar). -Para el hogar: colchas, tortillero, mantel, camino de mesa, cortinas, portavaso, servilleta, juego de baño, cojines, funda de almohada. 	<ul style="list-style-type: none"> -Origen del textil. -Historia del textil en Mitla. -Tipos de telar. -Materiales y su adquisición. -Herramientas. -Proceso de elaboración. -Técnicas de combinación. -Diseños. -Significado de las figuras. -Significado de los colores de la vestimenta. -Teñido de hilo y de telas.

<p>La armonía familiar y comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Eventos familiares: presentación de 3 años, 15 años, cumpleaños, fallecimiento, Día de Muertos. -Actividades y eventos comunitarios: fiesta patronal del 25 de enero, 29 de julio y 28 de octubre; calenda y juegos deportivos, jaripeo, posadas, comparsa de Día de Muertos, villa mágica y baile. -Eventos religiosos: boda, bautizo, comunión, confirmación, presentación en la iglesia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formas de organización familiar. - La guelaguetza. - La ayuda mutua. - Los valores. -Historia de las fiestas. - La gastronomía. - El compadrazgo y la responsabilidad.
<p>Medios de comunicación y transporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Medios de comunicación: correo, radio, telégrafo, anuncios, Telmex, internet. -Medios de transporte terrestre: autobús, taxi, camioneta de pasaje y carga, carreta, automóvil, bicicleta y triciclo, mototaxi, motoneta, caballo y burro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los avisos comunitarios. -Los combustibles. -La evolución de los medios de transporte: antiguos y actuales.
<p>Crianza de animales domésticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ganado: burro, caballo, toro, borrego, cerdos y chivos. -Aves: pollos, guajolote, palomas y patos. -Otros animales de crianza: perros, gatos y conejos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Características. -Reproducción. -Cuidado. -Alimentación.
<p>Los seres humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Las actividades y los oficios: albañil, carpintero, panadero, herrero o balconero, costurero, mecánico automotriz, cocinera, hojalatero, electricista, policía, pastelero, carnicero, comerciante, pintor, chofer, curandero. -Profesiones: dentista, arquitecto, médico, licenciado, ingeniero, secretaria, maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conceptualización del trabajo.
<p>La biodiversidad natural</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los ecosistemas: los bosques. -La flora: carrizo, orquídeas, árboles. -La fauna: las aves, los mamíferos (toros del campo). -Roca y tierra: piedra de río, piedra de cantera, barro. -Orografía: los ríos, pozos y represas. -Los cerros y montañas: los lugares sagrados, las cuevas, las montañas y los cerros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las normas para conservar la biodiversidad. -Los rituales en los sitios sagrados. -Las técnicas del descubrimiento del agua.

Las señales y reacciones de la naturaleza	-Los vientos, los derrumbes, la conformación de las nubes, el arcoíris, las lluvias, los temblores, el búho, la lechuza, la luna, eclipse de sol y de luna, tormentas, canícula y frentes fríos.	-Las medidas de prevención, la cosmovisión, la interpretación y las señales.
La plaza	-Productos regionales: barbacoa, atole, téjate, tasajo asado, chorizo asado, nieves, aguas frescas y pan. -Verdura, frutas criollas y flores. -Ropas usadas. -Los productos de otros lugares: soplador, canasto de carrizo, tenate de palma y de plástico, petate, frutas, flores, plásticos, Tupperware, carbón.	- La compra y venta. - El trueque. -Las medidas de peso. -La importancia del diálogo. -El disfrute familiar.
Medicina tradicional	-Las plantas medicinales: ruda, albahaca, manzanilla, laurel, sábila, saúco, hierba maestra y pirul. -Propiedades curativas de los animales: los huevos de gallina, la gallina negra.	-Las limpias, ahumar, la rameada. -Las técnicas de curación. -Los rituales. -Los curanderos. -La preparación. -Las creencias.
Los juegos y juguetes tradicionales	-Los juguetes de madera: los trompos, los caballos de palo, el balero, los carritos y el yoyo. -Los juguetes de papel o de plástico: los papalotes, el doblado de papel (avión y barco). -Juegos de piso de tierra: el avión, las canicas, el encantado, rondas infantiles, los jinetes y los carritos. -Juegos deportivos: las carreras, el fútbol, el básquetbol. -Los juegos en las festividades comunitarias: el jaripeo.	-Las reglas del juego. -Los materiales a utilizar. -Las características. -Las costumbres.

La construcción de casas	<ul style="list-style-type: none"> -El techo: madera, lámina, teja, cucharilla, concreto, teja industrial. -Paredes o cercado: cantera, adobe, ladrillo rojo, madera, láminas, carrizo. -Para fiestas: salón de fiestas, corredor, salón de clases. -Para almacenar productos: bodega, taller de telar, casa de trabajo, casa de negocio, locales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de construcción. -Ayuda mutua. -Las medidas comunitarias. -La comida. -Los rituales. -Preparación de los materiales. -Festejo el tres de mayo. -Influencia de la luna con los materiales. -Influencia del sol en la construcción.
Recolección de frutas	Chilillo, biznaga, tuna, pitaya, granada, lima, naranja, guayaba, limón, níspero, plátano, durazno, aguacate, chile canario, tomate y miltomate.	Temporadas y técnicas de recolección. Valor nutricional. Creencias y anécdotas.
Recolección de animales	<ul style="list-style-type: none"> -Animales silvestres: gusano rojo, venado, conejo, pato, paloma, chapulín, hormiga chicatana, gusano de panal, toro, tlacuache, zorrillo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Temporada de recolección. -Los platillos y el valor nutricional. -Creencias sobre los ruidos o anticipaciones de los animales. -Los cuidados y la alimentación de los animales.
Presente y pasado de Mitla	-Los primeros pobladores de Mitla, la salud de los pobladores, la vestimenta, origen de Mitla, la lengua, lugares sagrados, la relación entre los pueblos cercanos, ubicación geográfica, los pobladores de la actualidad, la alimentación del pasado y presente de los pobladores, los valores, la relación con la madre tierra, domesticación de plantas y animales.	<ul style="list-style-type: none"> -Elementos que comparten con los pueblos cercanos. -Formas de organización social. -El valor de la palabra en Mitla. -La armonía entre la gente de Mitla. -La relación espiritual y material. -Leyendas, cuentos e historias de Mitla.

La comunalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Organización en el trabajo y en la fiesta: tequio, guelaguetza, ayuda mutua. -El poder como servicio: la asamblea en Mitla, servicio comunitario, las autoridades en Mitla, presente y pasado del poder del servicio, las leyes y normas de Mitla, estructura organizativa. -El territorio: los límites y colindancias, lugares sagrados, las agencias, colonias y barrios. -El disfrute: la fiesta patronal, la fiesta familiar, deporte, música, visitas, trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de organización. -Usos y costumbres. -Las prácticas de valores. -Instrumentos. -Liderazgo.
-------------------	---	--

Nota. La información presentada se obtuvo del documento del Centro de Educación Preescolar Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla (2018-2019, expediente escolar).

Anexo 2. Contenidos para el trabajo pedagógico en el CEPI Gabriela Mistral

Lenguaje y comunicación	Vida matemática	Interacción con el mundo	Vida recreativa	Desarrollo de la identidad colectiva y personal
<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje oral -Lenguaje escrito -Estado de ánimo -Emociones y vivencias -Comparte información 	<ul style="list-style-type: none"> - Número, forma y espacio -Medida -Conteo, agregar, quitar -Reunir, igualar, comparar -Repartir 	<ul style="list-style-type: none"> -El mundo natural -Cultura -Vida social -Seres vivos -Elementos de la naturaleza -Fenómenos naturales -Características de los seres vivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión y apreciación musical -Expresión corporal -Apreciación de la danza -Expresión y apreciación plástica (dibujo, pintura) -Expresión dramática 	<ul style="list-style-type: none"> -Identidad personal -Autonomía -Relaciones interpersonales -Cualidades y capacidades

Lenguaje y comunicación	Vida matemática	Interacción con el mundo	Vida recreativa	Desarrollo de la identidad colectiva y personal
<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar -Contar relatos -Diversidad lingüística -La cultura -Los portadores de textos -Construcción de textos -Características del sistema de escritura -Textos literarios 	<ul style="list-style-type: none"> -Plantear y resolver problemas -Representación gráfica -Figuras y cuerpos geométricos -Ubicación espacial -Unidades no convencionales -Capacidad -Tiempo -Peso -Instrumento de medición -Clasificación de productos -Estimación y cálculo 	<ul style="list-style-type: none"> -Elementos del medio natural -Conservación del medio natural -Medidas de prevención -Presente y pasado de la familia -Presente y pasado de la comunidad -Características de la cultura -Los seres humanos y sus características -Participación en sociedad -Vida familiar, escolar y comunitaria -La importancia de la humanidad -Sistema de cultivo -Técnicas de cultivo -Los rituales -Técnicas de conservación de los productos -Técnicas de siembra -Sistemas de riego -Uso de abonos -Elaboración de compostas 	<ul style="list-style-type: none"> -Apreciación teatral -Coordinación de movimientos -Fuerza -Equilibrio -Promoción de la salud -Expresión y apreciación visual -Resistencia -Flexibilidad -Impulso -Ejercicio físico -Instrumentos de trabajo -Técnicas de trabajo -Medidas preventivas y de seguridad -Preservación de la salud -Prevención de accidentes -Preservación del ambiente -Expresión de sus emociones y sentimientos 	<ul style="list-style-type: none"> -Derechos y obligaciones -Cultura y creencias -Los valores -Apoyo mutuo

Nota. La información presentada se obtuvo del documento del Centro de Educación Preescolar Gabriela Mistral, San Pablo Villa de Mitla (2018-2019, expediente escolar).

Anexo 3. Documento de consentimiento para participar en la investigación

Por medio del presente documento, yo Noé García Santiago explico el proyecto de investigación que realizo como estudiante del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Hago constar la información que se le proporcionó a madres, padres de familia y niños que avalaron su consentimiento y participación en el estudio.

1. La investigación de Maestría en Pedagogía es sobre el ingreso tardío a preescolar de niños y niñas indígenas en San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca.

2. Con la investigación se busca saber cómo es la experiencia del ingreso a preescolar de los niños y las niñas que no cursan primero o segundo grado en el CEPI Gabriela Mistral, a través de historias de vida. Contado por ellos y sus familiares: dándoles voz. Lo que platicuen se utilizará para escribir la historia de vida de la niña o el niño. Periodos de vida desde el nacimiento y crecimiento en la familia y comunidad, la edad en que no asistieron a preescolar y en particular cuando entraron a la escuela. La historia de vida se utilizará para explicar la experiencia de ser alumno con ingreso tardío a preescolar, con base en un análisis de educación diferenciada.

3. Para la investigación se planeó participen alumnos que asisten al CEPI Gabriela Mistral en el ciclo escolar 2019-2020 y que no entraron a los 3 años de edad. De acuerdo con los datos estadísticos de la escuela, su hijo o hija es un alumno que ingresó en esas condiciones, por eso, se le propone incluirlo en esta investigación.

4. Se le pide su apoyo y participación de usted, su hijo o hija y familiares en caso de ser necesario. El apoyo consiste en permitir realizar entrevistas, proporcionar cuadernos del alumno y fotos. A los niños se les pedirá elaborar dibujos y se realizarán entrevistas con ellos. Los documentos serán a préstamo temporal, para su revisión y tomar fotos. Porque son los medios considerados para obtener información y poder hacer la historia de vida. Las entrevistas se harán con tutores, familiares y alumno, en las sesiones que se requiera para completar la historia de vida, en el lugar y hora que ustedes permitan. Por las condiciones de la pandemia en México, se valorará si las entrevistas se realizan de manera presencial o por teléfono. Asimismo, ustedes

tienen el derecho de reservarse algunos temas que deseen que no se hablen en las entrevistas. Hacer observaciones o incluso abandonar su participación.

5. Con el apoyo del tutor se hablará con el niño o niña y se le preguntará si desea participar en la investigación. En caso de que la respuesta sea negativa, se respetará. Si acepta, se procederá con agenda de trabajo para las actividades planeadas con los alumnos.

6. Se le pide autorización para que las entrevistas se graben en su totalidad con una grabadora de voz. Las grabaciones se transcribirán fielmente sin modificar nada de lo que se narre y se volverán la voz del texto de la historia de vida del niño o la niña.

7. La recopilación de la información durante el proceso de la investigación la realizaré yo como estudiante e investigador responsable del proyecto de investigación de tesis.

8. Sobre los datos de identidad de los participantes (tutores, familiares y niños), usted decidirá cómo se registrarán en el escrito de la tesis. Las opciones que tiene son, primero proteger los datos usando seudónimos (nombre alternativo a su nombre) y el anonimato; y segundo, utilizar los nombres reales del padre, madre, niño, niña o familiares. También se le consultará de otros nombres que aparezcan en la historia de vida. En caso del profesor o profesora del alumno, se le preguntará la forma en que permitirá sea nombrado en la historia de vida del alumno, dándole a elegir entre las opciones mencionadas.

9. Una vez que se termine de escribir la historia de vida del niño y niña, se les permitirá a ustedes (tutor y alumno) la revisión y aval de la versión final. Tendrán la facultad de decidir sobre el contenido de información para su publicación en la tesis.

10. El resultado de la investigación culminará en un documento escrito (tesis) para que yo obtenga el título de maestro en pedagogía. Y una vez obtenido el grado, los derechos de la tesis pasan a ser de la UNAM, institución de la que formo parte. La información y resultados se harán públicos de manera oral, a través de exposiciones en distintos espacios académicos donde tenga participación: seminarios, congresos y coloquios. Y también se planea elaborar un artículo académico para alguna revista y de esta manera se difundan los hallazgos y conclusiones de la investigación.

Hago constar que el C. Noé García Santiago me informó sobre el objetivo de su investigación y le hago de su conocimiento de mi participación y le manifiesto mi apoyo a

proporcionar la información que requiera en los términos que expuso se realizaría el estudio. Y autorizo el uso de la información para los fines especificados en este documento.

En San Pablo Villa de Mitla, Oaxaca, a _____ de _____ de _____.

Tutor

C. _____

Nombre y firma

Anexo 4. Guión de entrevista semi-estructurada para alumnos con ingreso tardío al CEPI Gabriela Mistral en Mitla

Objetivo. Reunir narrativas de qué significa el ingreso a preescolar en voz del alumno y alumna, para hacer su historia de vida.

Datos de la entrevista:

Lugar y fecha. _____

Duración y hora del día. _____

Nombre del alumno (a). _____

Temas considerados para la entrevista:

- ¿Antes de ir a la escuela qué hacías en casa?
- ¿Por qué crees que los niños tienen que ir a la escuela?
- ¿Tu mamá o papá te dijeron a qué ibas ir a la escuela?
- ¿Cómo se llama la escuela donde estudias?
- ¿Cuántos años tenías cuando entraste a preescolar y a qué grado?
- ¿Recuerdas cómo fueron los primeros días de clase?
- ¿Puedes contarme qué actividades te ponía en clase tu maestra (o)?
- ¿Qué actividades hiciste en la escuela? ¿Ya habías hecho en casa algo de lo que te puso tu maestra (o)?
- ¿Las tareas que te ha puesto tu maestra (o) se te han hecho difíciles o fáciles? ¿Cuáles y por qué crees que eran fáciles o difíciles?

- ¿Tu maestra (o) te ayudó con lo que se te hacía difícil? ¿Puedes contarme cómo trabaja contigo?
- ¿Alguna vez te quejaste o le comentaste a tu mamá o papá sobre algo que no podías hacer en la escuela?
- ¿Qué has aprendido desde que entraste a preescolar? ¿Qué más te gustaría aprender en la escuela?
- ¿Te gusta ir al preescolar? ¿Por qué?

Anexo 5. Guión de entrevista para padres y madres de familia

Objetivo: obtener información de padres de familia sobre la concepción de ser niño o niña en el ámbito familiar, comunitario y del escolar ser alumno con ingreso tardío en el ciclo escolar 2019-2020, para elaborar la historia de vida.

Datos de la entrevista:

Lugar y fecha. _____

Duración y hora del día. _____

Nombre del tutor del alumno (a). _____

Nombre del alumno (a). _____

A qué edad ingresó a preescolar. _____

Grado al que está inscrito y grado no cursado. _____

Temas considerados para la entrevista:

1. El nacimiento y crecimiento del niño y niña en la familia.
 - El nacimiento: lugar dónde nació, cuidados conforme fue creciendo y la alimentación.
 - Qué lengua o lenguas aprendió a hablar.
 - Significado de tener un hijo/hija en la familia.
 - En qué momento se le dan responsabilidades y por qué y para qué hacerlo.
 - Qué se le permite hacer a un niño por su edad y por qué. ¿Ayudaba en casa?
 - Qué aprendizaje adquiere su hijo o hija en la familia conforme va creciendo.
 - A su hijo o hija qué actividades le gusta hacer en casa.
 - Actividades que hacen en familia durante el año y cuál es la participación de su hijo/hija.

- Recuerda alguna falta de su hijo, hija, y qué hace cuando eso ocurre.
 - Qué aprende el niño o la niña de las actividades que la gente hace en general en Mitla. Qué le ha enseñado desde que nació a la actualidad.
 - Describa a su hijo o hija, tal como considera es hoy en día.
2. Planeación familiar sobre la educación del niño o niña.
- La familia tenía conocimiento de que los niños deben ingresar a preescolar a los 3 años de edad.
 - Planearon inscribir al niño o niña a preescolar. Explicación de la decisión familiar.
 - Pláticas o motivación con su hijo o hija sobre ingresar a preescolar.
 - Opinión de que los niños ingresen a la escuela.
3. El ingreso del niño y la niña a preescolar en el ciclo escolar 2019-2020.
- Cómo fueron los primeros días y semanas de clase para el alumno o la alumna.
 - Qué actividades hacía el alumno, la alumna en el grado al que ingresó.
 - Cómo fue el trato del maestro o maestra.
 - Cómo trabajó el maestro o maestra con el alumno o la alumna.
 - Información sobre desempeño en clase por parte del maestro o la maestra.
4. Experiencia del ingreso tardío a preescolar.
- Qué piensa de que su hijo o hija no cursó primero o segundo grado.
 - Qué opina de lo que se le enseña a su hijo o hija, en el grado que cursa en preescolar.
 - ¿Alguna sugerencia de lo que se le debe enseñar en preescolar a los niños y en particular a su hijo o hija?

Anexo 6. Guión de entrevista para docentes

Objetivo: obtener información del ingreso tardío a preescolar de niños y niñas que no cursaron primero o segundo grado en el CEPI Gabriela Mistral, en el ciclo escolar 2019-2020.

Datos de la entrevista:

Lugar y fecha _____

Duración y hora del día _____

Nombre del profesor (a) _____

Entrevista sobre el alumno (a). _____

Nombre y grado al que está inscrito y grado no cursado. _____

Temas considerados para la entrevista.

1. El ingreso a preescolar en el ciclo escolar 2019-2020.

- Cómo describe al alumno o la alumna. ¿Qué sabe de él, o de ella?
- Cómo fue el ingreso a preescolar del alumno o la alumna.
- Qué trabajó hizo el alumno o la alumna que no cursó un grado de preescolar, durante las primeras semanas del ciclo escolar. Y en el transcurso, qué tipo de actividades le puso y con qué propósito.
- Observó algo en el alumno o la alumna que le llamó la atención o le causó sorpresa.
- Describir el desempeño del alumno o la alumna en las actividades de enseñanza y aprendizaje: al inicio y durante el ciclo escolar.
- ¿Con el alumno o la alumna implementó estrategias, el uso de materiales y recursos didácticos, o la realización de actividades específicas?
- Hubo alguna sugerencia o plática dada al tutor con respecto al alumno o la alumna.
- Cuál es su opinión sobre su experiencia de trabajar con un alumno o una alumna que no cursó primero o segundo grado.
- Cómo considera qué fue el egreso del alumno o alumna, al terminar el grado escolar.