



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**“Transición del preescolar a la primaria indígena en la frontera norte:
una mirada desde la complejidad”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

Viviana Xóchitl Pérez Ovando

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Antonio Carrillo Avelar (FES-Aragón)

COMITÉ TUTORAL

Mtra. Martha Corenstein Zaslav (FFyL)

Dra. Alicia Rivera Morales (FES-Aragón)

Dr. Luis Gabriel Arango Pinto (FES-Aragón)

Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos (FES-Cuautla UAEM)

Ciudad de México, abril de 2024.



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.

AGRADECIMIENTOS

Dedico esta tesis a la niñez en el mundo y en México que es víctima del genocidio, etnocidio, homicidio y sufrimiento a causa de la guerra, el crimen organizado, la trata infantil, el narcotráfico, la pobreza, a todo tipo de omisión, indiferencia, abandono y violencia política, social, familiar y escolar que aniquila e imposibilita el pleno crecimiento y desarrollo de una niñez digna y humana.

Agradezco al doctor Marco Delgado por sus enseñanzas sobre la teoría fundamentada y por permitirme colaborar en las investigaciones sobre *la transición* y *La Educación Preescolar y el rendimiento académico de los alumnos en México*, estudios que me permitieron con posterioridad profundizar en esta línea de investigación.

En memoria de la maestra Selina+, quien, con su cariño, paciencia e imaginación, me enseñó que, a pesar de la precariedad de recursos en el aula, se pueden construir experiencias de aprendizaje y bienestar para las niñas y niños.

Agradezco a toda mi familia por su apoyo, paciencia y motivación, con quienes en la adversidad y lucha cotidiana procuramos empujar una vida mejor. En especial a mis hij@s, Atziri y Tsijiari, por su amor y sabiduría que son fuente de inspiración, autoconocimiento y desafíos.

Mi especial agradecimiento a mi tutor, Doctor Carrillo Avelar, por su profesionalismo, humanidad y cálida asesoría que me motivo a retomar esta investigación, a creer en mí misma y en la aportación de este trabajo desde la mirada de los niños indígenas en la frontera.

Gracias a mi comité tutorial, por esta gran experiencia colegiada de aprendizaje, donde a partir de su aguda y crítica mirada, pude aprender y valorar las aportaciones, límites y pendientes de mi investigación.

Por último, agradezco a todas mis amigas, amigos y vecinas que, con su entrañable cariño y apoyo, fueron y son fuente de garra e inspiración y lucha.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------------	---

CAPÍTULO 1

REFERENTES TEÓRICOS DE LA TRANSICIÓN

1.1 Estudios sobre la transición	6
1.2 Carencia de estudios sobre la transición	6
1.3 Problemática de la transición	8
1.4 Proyectos escolares de integración para apoyar la transición	11
1.5 Nociones y tipos de transiciones	12
1.6 Conceptualización sobre la transición	14
1.7 Perspectivas teóricas sobre la transición	20

CAPÍTULO 2

DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS INDÍGENAS: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN MÉXICO

2.1 Derechos humanos de los niños, una asignatura pendiente en México	27
2.2 ¿Qué son los derechos humanos?	27
2.3 El sentido de los derechos humanos	28
2.4 Lucha histórica por los derechos humanos	29
2.5 Los derechos humanos de los niños en la constitución	30
2.6 Violación de los derechos humanos de los más vulnerables	32
2.7 Derechos de la diversidad en la Constitución	34
2.8 Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948	39
2.9 Convención de los Derechos del Niño de 1989	41
2.10 Propuestas para defender los derechos humanos	50

CAPÍTULO 3

REFERENTES METODOLÓGICOS: TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y METODOLOGÍA CUALITATIVA

3.1 A manera de introducción	55
3.2 La transición escolar desde la teoría de la complejidad	56
3.3 Universo y sujetos de estudio	58
3.4 Metodología de investigación cualitativa.....	64
3.5 La etnografía educativa	66
3.6 Teoría Fundamentada	69

CAPÍTULO 4

LA TRANSICIÓN ESCOLAR DESDE LA COMPLEJIDAD: DEL CONTEXTO GLOBAL AL LOCAL

4.1 Una mirada desde lo global	76
4.2 Tijuana, ciudad fronteriza y global de marcados contrastes	77
4.3 La transición escolar desde la complejidad	81
4.4 El contexto local	86
4.5 Lugar de origen y migración de las familias y docentes.....	92
4.6 Diversidad lingüística	94
4.7 Nivel de escolaridad	96
4.8 Contexto económico de las familias	97
4.9 Familia y la transición escolar	99
4.9.1 Involucramiento y apoyo escolar de los padres	103
4.9.2 Hábitos y dinámicas de las familias	105
4.9.3 Violencia familiar	107
4.10 Relación de la comunidad con la escuela	110
4.11 Apoyo de la organización social <i>Visión Mundial</i>	112

CAPÍTULO 5

LA TRANSICIÓN EN EL PREESCOLAR

5.1 La transición en el preescolar: ¿oportunidades de aprendizaje y bienestar?	115
5.2 Descripción del preescolar indígena	116
5.3 Alimentación de los niños en la escuela	120
5.4 La salud de los niños	122
5.4.1 Promoción de la salud en el aula	123
5.5 La basura dentro de la escuela	125
5.6 La infraestructura y el espacio físico	126
5.7 Materiales y recursos en el aula	127
5.8 Problemas de transición del seno familiar a la escuela	129
5.9 Relación de profesor y cambio de figura femenina a masculina	134
5.10 ¿Conformación de hábitos y rutina escolar?	137
5.11 Adopción de nuevas reglas	138
5.12 Ruptura de actividades entre el preescolar y la primaria	142
5.13 Continuidad de las actividades desarrolladas en el preescolar	144
5.14 Experiencias en el aula: ¿oportunidades de aprendizaje y bienestar?	146
5.14.1 La rutina escolar.....	147
5.14.2 Actividades en el marco del programa del preescolar	150
5.14.3 Promoción del campo formativo de lenguaje y comunicación	152
5.14.4 Promoción del campo formativo de razonamiento matemático.....	154
5.14.5 Promoción de la autonomía en el aula	157
5.14.6 Participación en clase	159
5.14.7 Actividades de aprendizaje y bienestar para los niños	161
5.14.8 Inasistencia de los niños a clase	165
5.14.9 Incumplimiento de tareas	166
5.15 Comportamientos agresivos de los compañeros	167
5.16 Distracción y dispersión por parte del grupo	169
5.17 Expectativas de los niños sobre los aprendizajes en primaria	172
5.18 Socialización y trabajo grupal	174
5.18.1 Socialización entre niños indígenas	176
5.18.2 Discriminación hacia niños indígenas	179

5.18.3 Redes de apoyo y hermanos o familiares	182
5.19 Transición en la diversidad: lenguaje y cultura	184
5.19.1 Transición escolar y migratoria de los niños	188
5.19.2 La migración y su impacto en el bienestar emocional de los niños	189

CAPÍTULO 6

LA TRANSICIÓN ESCOLAR EN LA PRIMARIA

6.1 Transición a la primaria	193
6.2 Descripción de la primaria	194
6.2.1 Precariedad estructural y riesgos sanitarios en la primaria.....	197
6.2.2 La precariedad del contexto escolar	198
6.3 La experiencia en el preescolar como referente a la primaria	200
6.4 La primaria: espacio de oportunidades de aprendizaje y bienestar	202
6.5 Cambio de docente de figura femenina a masculina	204
6.6 Socialización en la primaria	205
6.7 Comportamientos agresivos y conflictivos de algunos niños	207
6.8 Promoción de la autoestima y autonomía	209
6.9 Transición escolar y migratoria de niños indígenas	210
Conclusiones	213
Referencias consultadas	232
Anexo A Diario de campo	242
Anexo B Entrevistas	247
Anexo C Escala de Calidad nivel preescolar	269
Anexo D Escala de Calidad nivel primaria	282

INTRODUCCIÓN

El propósito general de la investigación titulada *Transición del preescolar a la primaria indígena en la frontera norte: una mirada desde la complejidad* fue analizar el proceso de transición escolar que vivieron los niños mestizos e indígenas migrantes, con énfasis tanto en las transiciones problemáticas que enfrentan los niños desde su propia mirada, así como de las experiencias de aprendizaje y bienestar que les brindó el preescolar para apoyar dicho tránsito.

El estudio se realizó en una colonia de la ciudad de Tijuana, Baja California, México, zona conurbada fronteriza con Estados Unidos, en dos escuelas indígenas de nivel preescolar y primaria. A partir de los resultados de la investigación y con base en los referentes teórico-metodológicos, se elabora una interpretación de la desde la teoría de la complejidad (Edgar Morin, 2001, 2006, 2010 y 2020).

Los resultados del estudio integran las dos fases de trabajo de campo correspondientes a los tres últimos meses del preescolar (ciclo escolar 2008-2009) y las primeras tres semanas a la primaria (2009-2010). La diferencia del tiempo y permanencia en el trabajo de campo en ambos niveles se dio por cuestiones presupuestales y por lineamientos de la institución, lo cual se reflejó en el rico y variado acopio de datos etnográficos del preescolar; sin embargo, esto no afectó el propósito central de la investigación de analizar las experiencias de aprendizaje y bienestar que brindó el preescolar para apoyar el paso de preescolar a la primaria.

Con base en lo anterior, cabe señalar que el interés por esta línea de investigación surgió a partir de la colaboración en un proyecto más amplio denominado *Estudio sobre la transición entre el preescolar y la primaria en México y La Educación Preescolar y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas* realizado por la Universidad Iberoamericana (UIA), a través del departamento de Educación, el cual contó con apoyo financiero de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEIA), bajo la coordinación del Dr. Marco Delgado Fuentes y la Mtra. Sylvia Schmelkes, investigación pionera en México, dado la carencia de estudios sobre las transiciones escolares en los diferentes niveles educativos en nuestro país.

La investigación incluyó una muestra de estudios de casos en el norte del país, en la zona del Bajío, en el centro y el sureste, tanto en zonas rurales, urbanas e indígenas. Por una motivación y compromiso personal y familiar con la cuestión indígena y la migración, además del interés de estudiar en una región fronteriza del norte del país, elegí el estudio de caso de un preescolar y una primaria indígena, ubicados en una zona marginal de asentamientos irregulares en Tijuana, en el que viven familias migrantes provenientes de diferentes entidades del país, donde destaca la presencia de indígenas mixtecos originarios del estado de Oaxaca.

En esta interesante y difícil experiencia de trabajo de campo, encontré diversos ejes temáticos de análisis sobre la transición escolar, inserción y desarrollo de niños migrantes indígenas. Ante los sugerentes resultados encontrados, consideré relevante dar continuidad a la investigación de campo efectuada desde mi propia mirada e interpretación.

El compromiso de retomar la investigación, también se debió a que éstos se concentran en el centro y sur del país, siendo la frontera norte un espacio de alta migración, multicultural, pluriétnico, dinámico y complejo a estudiar, así como el reto que implicó ser aceptada en las escuelas indígenas, frente a un contexto de alta marginación, violencia y desconfianza que impacta de forma negativa y hace cada vez más difícil y riesgoso el quehacer del trabajo de campo en nuestro país.

La presente investigación se justifica y adquiere relevancia por la escasez y el vacío de la temática de las transiciones escolares en nuestro país, sobre todo en contextos de la frontera norte del país con población indígena migrante.

La preocupación e inquietud por el tema, me han llevado a la reflexión y estudio en mi espacio laboral, con la finalidad de comprender el proceso de transición escolar de la secundaria al bachillerato -Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH-UNAM), partiendo de interrogantes sobre cuáles son los diferentes aspectos que están presentes e impactan el cambio de la secundaria al CCH, bachillerato de la UNAM, el cual se caracteriza por su modelo educativo centrado en el estudiante, el fortalecimiento y desarrollo de la autonomía que se expresa a través de sus principios filosóficos: *aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir*.

De igual forma, cobra relevancia el tema, ya que en las diferentes etapas de la vida los seres humanos nos enfrentamos a diferentes transiciones formales e informales, y quizá una de las primeras sea nuestra incorporación al nivel educativo del preescolar y de ahí a los subsecuentes niveles, con diferentes procesos de inserción y adaptación de acuerdo con el contexto particular de los estudiantes y de la institución educativa.

Nos enfrentamos a diferentes transiciones, para las cuales no estamos preparados, en virtud de lo cual, espero poder contribuir a visibilizar la importancia del tema, generar un espacio de discusión y reflexión a partir de la mirada de la teoría de la complejidad, planteando nuevas preguntas y rutas de investigación.

Dado que mi interés fue profundizar en las concepciones, experiencias y relaciones sociales entre los actores educativos, las mejores herramientas para conocer lo que las personas saben, perciben y lo que conciben como urgente y necesario, son cualitativas.

El estudio se abordó desde los métodos cualitativos de la *teoría fundamentada* (Denzin y Lincoln, 1994; Bodgan y Biklen, 1992; Cresswell, 2003; Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 1994 y 1997; Miles y Huberman, 1994; Coffey y Atkinson, 1996 y Trinidad *et al.* 2006) y la *etnografía educativa* (Bertely, 2000; Castro, 1996; Woods 1998; Rockwell 2009), perspectivas metodológicas hermanas que comparten principios epistemológicos interpretativos fundamentales, a partir de dar voz a los actores centrales de este estudio y comprender su sentido y significado: niñas y niños, maestras, directores, supervisores y padres de familia.

La teoría fundamentada "*Grounded Theory*", es un enfoque interpretativo propuesto originalmente por los sociólogos norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967, con posteriores ampliaciones de Glaser (1978, 1992-96, 2001 y 2002). El planteamiento central consiste en que la teoría se construye a partir de los datos obtenidos por el propio investigador, mediante un análisis cualitativo de comparación, muestreo y saturación de las categorías encontradas.

De igual forma, recupero la etnografía escolar como una metodología cualitativa que centra su interés en el estudio descriptivo de la cultura, el aula y los sujetos de una institución escolar, para su posterior interpretación. (Álvarez-Gayou, 2003; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1998; Serra, 2004; Velasco y Díaz de Rada, 2006 y Rockwell, 2009).

Se emplearon diferentes instrumentos y técnicas cualitativas como la observación participante, el registro de la vida cotidiana escolar en diferentes espacios del aula y la escuela, entrevistas semiestructuradas, a profundidad, charlas informales con niños, niñas, padres de familia, docentes, directivos y supervisor. Instrumentos que se redefinían permanentemente de acuerdo con los hallazgos de la investigación.

De igual forma, recupero la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), como ruta metodológica y teórica que me permitió situar, entretejer y comprender las diferentes dimensiones de la realidad que afectan la transición escolar de los niños.

Se retoman los referentes conceptuales sobre transición entre el preescolar y la primaria desde la concepción de *oportunidad para el aprendizaje y generadora de bienestar* (Brooker, 2008, Alvarado y Suárez 2009 y Delgado 2011), entendida como un proceso de cambio y adaptación que experimentan niños, familias y docentes cuando los primeros cambian de institución educativa, lo cual puede representar una oportunidad para el aprendizaje, desarrollo y bienestar.

El trabajo se integra de los siguientes apartados: *Capítulo 1. Referentes teóricos de la transición*. Incluye diferentes perspectivas teóricas sobre la transición, a partir de las cuales y vinculando los resultados de la investigación, se elabora una propuesta conceptual del proceso de transición escolar en contextos de migración y pobreza con estudiantes indígenas.

En el *Capítulo 2. Derechos humanos de los niños indígenas: una asignatura pendiente en México*, se fundamentan jurídicamente los derechos humanos de los niños indígenas en nuestro país, con base en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948* y la *Convención de los Derechos del Niño de 1989*. Sólo se retoman los artículos referidos a los derechos humanos esenciales de los niños, los lingüísticos, culturales y sociales, a partir de los cuales se ejemplifica la ausencia de los derechos humanos de los niños en el estudio caso, así como la necesidad de hacerlos respetar en las distintas instituciones como la escuela.

En el *Capítulo 3. Referentes teóricos metodológicos: la teoría de la complejidad y la metodología cualitativa*, se explica la perspectiva metodológica y teórica de la

complejidad de Edgar Morin, el fundamento, los instrumentos y las experiencias de la metodología cualitativa empleada, así como el universo y los sujetos de estudio.

En el *Capítulo 4. La transición escolar desde la complejidad: del contexto global al local*, se hace una interpretación de la transición desde la mirada de la complejidad, la cual parte desde lo global, las condiciones históricas de migración, desigualdad social y diversidad cultural de la localidad, escuelas y sujetos de estudio.

El *Capítulo 5. La transición en el preescolar* presenta la interpretación sobre las experiencias de aprendizaje y bienestar vividas en el preescolar, a partir de la mirada de las niñas y niños, los procesos de enseñanza aprendizaje, la socialización, el sentir y las expectativas de los niños sobre la primaria, así como la vinculación de los padres de familia y la comunidad enmarcados en un contexto social de pobreza, migración y vulnerabilidad.

Por último, en el *Capítulo 6. Transición escolar a la primaria*, se recuperan las experiencias en el preescolar como referente a la primaria, así como las vividas por las niñas y niños en su paso a la primaria las primeras tres semanas, a partir de lo cual se reconocen las diferentes dimensiones sociales, familiares y escolares que afectan la transición de los niños, interaccionan y se relacionan estrechamente en un todo.

CAPÍTULO 1

RERERENTES TEÓRICOS DE LA TRANSICIÓN

1.1 Estudios sobre la transición escolar

Este capítulo tiene como finalidad presentar un panorama sobre las investigaciones de las transiciones escolares de preescolar a primaria, temática central de este estudio. Cabe destacar la escasa literatura sobre el tema, lo cual advierte que es una línea de investigación poco estudiada en México. Sin embargo, en las dos últimas décadas en nuestro país, sigue cobrando importancia el tema, el cual se refleja en un escaso pero sostenido número de algunas publicaciones sobre el tema.

En virtud de lo anterior, se destaca la relevancia de este trabajo, que tiene como propósito visibilizar y documentar la transición escolar con población mestiza e indígena migrante en una colonia conurbada de la frontera norte del país, contexto geográfico de marcados contrastes económicos y sociales, así como de un mosaico multicultural.

De igual forma, se presentan las principales problemáticas de la transición, con énfasis en la discontinuidad y falta de articulación entre ambos niveles, y de cómo la calidad del preescolar constituye un factor importante para apoyar o no la transición.

En ese sentido, se reivindica y destaca la formación sustantiva del preescolar en el desarrollo y bienestar de la infancia, de ahí la necesidad de fortalecer políticas sociales y educativas que permitan generar proyectos para apoyar la transición.

Por último, se presenta una aproximación conceptual y teórica de las transiciones escolares en la primera infancia, a partir de identificar diferentes nociones, tipos y referentes teóricos de la transición -evolutivos y sistémicos-, que me permiten situarme en una perspectiva de la teoría de la complejidad.

1.2 Carencia de estudios sobre la transición

La revisión de la literatura efectuada revela la escasez de directrices políticas -*Programas nacionales de educación 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024-*, programas de intervención e investigaciones que apoyen la transición escolar, lo cual refleja que no ha

sido un tema de interés prioritario entre los investigadores. (Delgado, 2011, Lara *et al.* 2003).

En materia de educación en México, se carece de políticas educativas, programas y estrategias psicopedagógicas dirigidas a apoyar las transiciones, lo cual se advierte en la ausencia del tema dentro de los *Programas Sectoriales de Educación* de los últimos tres sexenios de gobierno.

Sin embargo, en las últimas cuatro décadas ha cobrado importancia el estudio de las transiciones por organismos internacionales y algunos gobiernos nacionales, en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990), se afirma que “el aprendizaje comienza desde el nacimiento”, por lo cual promueve el desarrollo de la Educación y Protección para la Primera Infancia (EPPI). En el foro mundial sobre la educación de Dakar (UNESCO, 2000), se ratifica y reafirma la importancia e impulso de la EPPI en la educación preescolar.

Como resultado de lo anterior, en las últimas dos décadas en nuestro país y Colombia se han elaborado algunos estudios e investigaciones sobre el tema (Vogler, *et al.* 2008; Myers y Flores, 2008, Alvarado y Suárez, 2009, Delgado, 2011, Lara *et al.* 2003; Castro, Ana *et al.* 2015, Urbina, 2020; CONAFE, 2017; Reyes, 2021; IEEPO, 2019), incluso algunas escuelas particulares (Innova schools, 2023: Colegio los Pinos, 2023 y Kínder Los Cedros, 2023) ofertan su modelo con programas de intervención y acompañamiento con el objetivo de apoyar la transición de sus alumnos desde el preescolar y en su paso a la primaria.

Los estudios coinciden en que la transición de preescolar a primaria es un proceso clave para el adecuado desarrollo y aprendizaje de los niños, donde se requiere de gran apoyo de padres de familia y docentes, de ahí la necesidad de fortalecer las actitudes y habilidades de los niños para ayudarlos a *leer el nuevo contexto* (Delgado, 2011).

Otro de los aspectos que justifica el estudio de las transiciones, es que a pesar de que en las últimas décadas ha cobrado importancia, reconocimiento, valoración y promoción la educación indígena, el enfoque hacia poblaciones rurales, indígenas y de frontera sigue siendo marginal; así lo revelan estudios que reflejan el compromiso con la educación de la primera infancia de la Universidad de Manizales Colombia, al advertir la carencia de investigaciones sobre el impacto de las diferencias culturales. (Alvarado y Suárez, 2009).

De ahí que este trabajo pueda aportar una línea de investigación desde esta perspectiva en México.

En este sentido, los *Planes Nacionales de Educación 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024* reconocen que el sistema de educación indígena presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traduce en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados inferiores a los promedios nacionales. Estas dificultades se relacionan, -entre otras cosas- con la escasez de maestros bilingües, frente a la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas, así como al aislamiento y la marginación en los lugares que habitan (PNE, 2007, p.181).

De igual forma advierten, que uno de los rubros poco atendidos es la educación de niños y jóvenes indígenas que han emigrado a distintas entidades del país, principalmente por razones de orden económico. (PNE, 2007, p. 181).

En este sentido, se enmarca la importancia de diversificar los estudios y enfoques, ya que como afirman Vogler, *et al.* (2008), el empleo de una variedad de instrumentos conceptuales y metodológicos, nos permitirán tener una comprensión integral de las transiciones infantiles, y añadiría, desde contextos migratorios, desiguales y de diversidad cultural.

Así, frente a la escasez de investigaciones sobre transiciones infantiles desde la perspectiva de la diversidad cultural y la migración, el presente trabajo pretende aportar una interpretación desde la complejidad para la comprensión y análisis de la experiencia de transición escolar que vivieron niños indígenas migrantes en la ciudad fronteriza - Tijuana- entre México y Estados Unidos.

1.3 Problemática de la transición

Estudios sobre la transición reconocen las difíciles experiencias de los niños en su paso del preescolar a primaria, las cuales pueden impactar en diferentes grados y ámbitos su desarrollo y aprendizaje, al presentarse problemas de adaptación, personales y académicos dentro de la escuela, que suelen tener efectos a corto, mediano o largo plazo y manifestarse durante los primeros meses o en años subsecuentes.

Entre las principales problemáticas de la transición se encuentran la falta de continuidad y articulación entre ambos niveles, ruptura a nivel curricular, el paso de estrategias lúdicas

a la escolarización formal, cambio de maestro de figura femenina a masculina, cambio del espacio físico, etc., lo cual puede conllevar la pérdida de motivación e interés por aprender, desajustes emocionales psicológicas y cognitivas de los menores, repetición y reprobación en los primeros años de primaria.

En general, los problemas de la transición se presentan tanto en medios urbanos, rurales e indígenas (Lara, *et al.* 2003), así como en escuelas públicas y privadas. En este trabajo se analizará el proceso de transición de preescolar a primaria en dos escuelas públicas indígenas de nivel preescolar y primaria respectivamente.

En este sentido, algunos autores coinciden en que la discontinuidad entre ambos niveles y los criterios de calidad que se imparten en el nivel preescolar son unas de las principales problemáticas de la transición. Como resultado, puede que los niños tengan dificultades para aprender, ausentismo, repitan el primer grado y adquieran un sentido de fracaso y autoestima, pierdan el interés y la motivación por ir a la escuela, (Delgado, 2011, Myers y Flores, 2008).

Las investigaciones de Myers y Flores (2008) y Delgado (2011) indican que la calidad del preescolar parece ser un factor importante para facilitar la transición, ya que puede tener un efecto positivo e importante en la preparación de los niños para la escuela. Un preescolar de calidad puede ayudar a compensar el déficit en capital cultural de los niños. (Myers y Flores 2008).

Los niños que tenían problemas en la transición entre el preescolar y la primaria se encontraban con dificultades para “leer el contexto” sobre lo que se esperaba de ellos, referente a la forma en que se les evaluaba y en relación con el sentido de las actividades que realizaban. Otros niños parecían ser lo suficientemente competentes para leer bien el contexto, pero se limitaban a sólo obedecer y callarse. (Delgado, 2011).

Entre otros de los factores que impactan la transición, se encuentran cambios en la afectividad en el trato y disminución en la movilidad física, las concepciones de la niñez, educación y escuela que permean el sistema escolar, la marginación de las familias y la educación centrada en contenidos curriculares con énfasis en lo memorístico.

Un estudio en Colombia refiere que lo que puede ayudarnos a explicar en parte la desarticulación preescolar-primaria, es la diferente formación curricular y perfil formativo entre los maestros y maestras del preescolar y primaria.

La formación del licenciado en educación preescolar está más orientada a una perspectiva global del desarrollo integral infantil, mientras que la formación del docente de básica se centra más en la enseñanza del conocimiento disciplinar. (Duarte, 2013, p.1).

Al respecto, Duarte (2013) pone énfasis en las diferencias curriculares y pedagógicas entre ambos niveles, ya que el preescolar se centra en el desarrollo de sentimientos de autoestima y autoconfianza, mientras que en la primaria se deja del lado el aspecto emotivo y se enfoca en la apropiación del conocimiento de la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas.

Otra problemática que advierten Vogler *et al.* (2008) y Lara (2003), se centra en la determinación de la edad biológica como el factor estructurador más importante. Al respecto, el trabajo de Lara en México es esclarecedor, ya que cuestiona la prescripción de la SEP de cumplir como requisito de ingreso a primaria, el haber cumplido seis años al pasar a 1° grado de primaria, bajo el supuesto de que con base en la edad es posible determinar la madurez psicológica de los niños y la capacidad de adquisición de los contenidos disciplinares. (Lara, *et al.* 2003).

Por su parte, Vogler, *et al.* (2008) afirman que la transición en función de la edad cronológica es una perspectiva occidental surgida en el contexto de la institucionalización de la educación de inicios del siglo XX, sin embargo, existen otras lógicas para la estructuración de las transiciones, como el género, el cual ejerce una poderosa influencia en todos los aspectos de la niñez.

Más adelante revisaremos con más profundidad esta perspectiva, la cual además de ser un indicador fundamental estructurador de las sociedades modernas, derivó en la construcción de un enfoque lineal y evolutivo sobre las transiciones.

1.4 Proyectos escolares de integración para apoyar la transición

La primera infancia es reconocida universalmente como una etapa fundamental de la vida, de cambios permanentes y profundos, que implica parte del desarrollo de los diferentes aspectos físicos, cognitivos, emotivos, psicosociales y culturales de los niños. De ahí que dichos procesos abarquen múltiples transiciones evolutivas, sociales e institucionales, a las cuales se enfrentan los menores a lo largo de su vida.

Debido a la importancia de esta etapa esencial y constitutiva del desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los niños, una inadecuada transición puede impactar de forma negativa el bienestar y desarrollo personal y escolar de los menores, de ahí la necesidad de ampliar la línea de investigación desde diferentes disciplinas, perspectivas teóricas y prácticas en los diferentes niveles educativos.

Al respecto, en México y países de América Latina como Chile y Colombia, existen algunos estudios que tienen la finalidad de ampliar la línea de investigación sobre la transición para su entendimiento desde diferentes perspectivas y disciplinas, así como en la aplicación de proyectos educativos concretos que apoyen la integración y articulación entre los dos niveles educativos.

Los estudios de Urbina, (2020) y el CONAFE, (2017) en nuestro país, advierten la necesidad de pasar a programas de intervención concretos que apoyen la transición de los niños desde el preescolar y la primaria a través de intervenciones psico-educativas que ayuden a mejorar las habilidades de los niños. Dicho propósito requiere de una preparación del docente para integrar en la planeación actividades para apoyar la transición, un trabajo de sensibilización con los padres de familia, reforzar competencias de los niños para la transición y evaluar el impacto de las acciones realizadas.

De igual forma, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2019), reconoce que la transición de preescolar a primaria es un proceso clave para el adecuado desarrollo y aprendizaje de los niños, y hace un llamado al apoyo de padres de familia y docentes.

Por su parte, Reyes (2021) advierte la urgente necesidad de trabajar y fortalecer la articulación académica entre el preescolar y la primaria, ya que las transiciones son un proceso donde influye tanto la escuela anterior -preescolar- como la siguiente -primaria-

Asimismo, varias escuelas particulares (Innova schools, 2023: Colegio los Pinos, 2023 y kínder Los Cedros, 2023) han incluido en su modelo educativo, programas de intervención y acompañamiento con el objetivo de apoyar la transición de sus alumnos desde el preescolar y en su paso a la primaria.

1.5 Nociones y tipos de transiciones

Las transiciones están presentes en diferentes etapas a lo largo de la vida de las personas, de ahí que existan diferentes tipos y nociones, las cuales se pueden clasificar en formales e informales. Las primeras tienen lugar generalmente dentro de las instituciones formales como la escuela y el trabajo. Las segundas se desarrollan en los espacios informales de la vida cotidiana.

Al respecto Vogler *et al.* (2008), señalan que las investigaciones se han concentrado en las transiciones institucionales, como el caso de este trabajo que se centra en un tipo de transición formal dentro del sistema escolar de nivel básico de preescolar y primaria.

En este mismo sentido, afirman que “la investigación sobre las transiciones institucionales tempranas tiende a conceptualizar las transiciones como acontecimientos puntuales” (2008, p. 8) por ejemplo, el primer día transcurrido en la escuela primaria. Sin embargo, desde finales de los años 1960, la orientación de las investigaciones ha tomado otro enfoque, que concibe a las transiciones como “procesos que atraviesan varios estratos y duran varios años, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias” (Petriwskyj, Thorpe & Talyer en, Vogler, *et al.* 2008, pp. 9-10).

Los trabajos realizados en México por Myers y Flores (2008) y Delgado (2011) son sugerentes al respecto, ya que coinciden en que los efectos de la transición del preescolar a la primaria pueden tener alcance e impacto a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo personal y rendimiento escolar de los menores.

Por otra parte, la caracterización propuesta por Neuman y Kagan en, (Vogler, *et al.* 2008, p.13) con relación con los pasajes *verticales* (*desplazamientos hacia arriba*) y *horizontales*, nos ayuda a entender los diferentes tipos de transiciones a las que se enfrentan los niños en la primera infancia, las cuales como se señaló al inicio tienen lugar tanto en los espacios formales e informales.

Las transiciones verticales son aquellos desplazamientos que se dan en ciertas coyunturas de cambio e integración a un nuevo ambiente y contexto, como es el caso de las transiciones escolares cuando los niños salen del seno materno y su posterior ingreso a centros de cuidado, el preescolar y la educación básica subsecuente.

Las transiciones horizontales son los desplazamientos que se dan entre el paso de las diferentes esferas de la vida cotidiana de la familia, la comunidad y la escuela, por ejemplo, la primera comunión y se relacionan con el concepto “cruce de fronteras” propuesto por Sue Campbell Clark (en, Vogler, *et. al.* 2008) al señalar que los desplazamientos rutinarios que los adultos realizan entre las esferas del hogar y el lugar de trabajo, y sugiere que es igualmente aplicable a las experiencias cotidianas que viven los niños entre el desplazamiento de la escuela y otros ambientes.

Pone énfasis en la importancia de una comunicación comprensiva, que sea capaz de hacer frente a los conflictos que se presentan entre el paso de ámbitos totalmente distintos. También advierte que en estos cambios puede verse afectada la identidad, de ahí la necesidad de lograr una identificación de los roles.

También los niños pequeños experimentan cambios de identidad cuando se desplazan de un dominio a otro. Los cambios de identidad suelen abarcar modificaciones en los roles, la ropa y el comportamiento, como asimismo en las actividades y las formas de comunicar. (Campbell Clark, en Vogler, *et al.* 2008, p. 24).

Esta caracterización nos permite reconocer la complejidad y diversidad de tránsitos a la que se enfrentan los niños migrantes indígenas en contextos territoriales, sociales y lingüísticos diferentes a su cultura y lugar de origen, lo cual manifiesta la dificultad que tienen los menores de emplear los recursos comunicativos y reconocer su rol escolar, cuando carecen de escolarización, ésta no ofrece las habilidades y recursos necesarios para adaptarse y “leer el contexto”.

Por último, haremos referencia a la noción de las transiciones sociales como *ritos de paso* (Van Genep) o *evento detonador* (William Corsaro), en (Vogler, *et. al.* 2008, p. 24), ya que ambas nociones señalan la importancia del carácter ritual, significativo y simbólico presente en las transiciones como acontecimientos culturales que indican los cambios vitales efectuados. Aunque éstas tienen lugar tanto en esferas formales e informales, en

el caso de la transición de preescolar a primaria, se puede ejemplificar como un *evento detonador* o *rito de paso*, la fiesta de graduación de los niños de 3° grado de preescolar, la cual anuncia la reincorporación de los menores a la escolarización formal de la primaria.

Este evento es digno de analizar, ya que a la par de su carácter ritual, la ceremonia podría suponer una ruptura y separación de un ambiente escolar diferente del preescolar, los mismos niños reconocen que *ya son grandes* y entrarán a la escuela a aprender a leer y escribir, lo cual supone una concepción de la transición como preparación a la primaria donde empieza la educación formal para la apropiación de conocimientos como la lectoescritura, con lo cual se enfatiza la ruptura entre los dos niveles.

1.6 Conceptualización sobre la transición

Aunque son diversas las perspectivas conceptuales sobre la transición, por ser un fenómeno multidimensional que puede ser abordado desde diferentes ámbitos y enfoques. En una primera aproximación a su definición, se encuentra que en general se caracteriza por los procesos de adaptación y respuesta que vive una persona frente al cambio o pasaje de un ambiente, etapa o contexto.

En el caso de la transición formal que ocurre en el sistema escolar, los niños atraviesan diferentes etapas de transición desde su salida del seno materno, pasando por la educación básica, hasta continuar en el mejor de los casos con la educación superior, cambios que pueden conllevar tanto aspectos positivos como negativos, los cuales demandan esfuerzos de integración, adaptación y superación de momentos críticos.

Dicho tránsito tiene una variedad de significados, ya que impacta diferentes aspectos psicosociales, cognitivos, emotivos y culturales en los que se desenvuelven los niños. Al respecto, como punto de partida, se retomará la *definición genérica* propuesta por Vogler, *et al.* 2008, misma que nos ayuda al entendimiento de la transición desde una perspectiva global e integradora, aplicable a las transiciones en general que ocurren durante el curso de la vida de las personas.

Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la

condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante. A menudo requieren ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas. (Vogler, *et. al.* 2008, p. 2).

La conceptualización de Vogler *et al.* (2008), nos permite comprender la transición desde una visión integral como un proceso presente a lo largo de la vida de las personas, pues parte del reconocimiento de los cambios ocurridos en diferentes áreas de la vida social y cultural de los individuos, así como los ajustes psicosociales y culturales que éstos conllevan y su impacto en diferentes ámbitos de desarrollo y bienestar físico e intelectual, de acuerdo con la capacidad de respuesta y adaptación frente a los cambios de continuidad o interrupción experimentados.

De acuerdo con esta conceptualización, se puede caracterizar las transiciones infantiles del preescolar a la primaria, como los cambios en las diferentes áreas, aquéllos que ocurren tanto en el sistema escolar como social donde se desenvuelven los niños, como puede ser el aula, la clase y la didáctica empleada, así como en la comunidad escolar y contexto cultural específico donde tiene lugar la transición.

De este modo, tanto el sistema escolar y social, determinan por una parte los niveles de cambio, continuidad o ruptura, así como recursos y habilidades para enfrentar dicha transición. Por otra parte, se encuentra la capacidad de adaptación y respuesta que puede tener una persona de acuerdo con su bagaje y recursos disponibles a nivel físico, intelectual, cultural y económico.

De acuerdo con la caracterización anterior, se puede entender la multidimensionalidad, amplitud y complejidad que engloba el fenómeno de la transición. En este contexto, a continuación, revisaremos las propuestas conceptuales de la Universidad de Manizales Colombia y la Iberoamericana en México, las cuales nos ayudan a entender, caracterizar

y problematizar la transición escolar de nivel preescolar a primaria con todos los componentes anteriormente señalados.

Definimos las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela. (Alvarado y Suárez, 2009, p. 910).

En esta definición se aprecia una caracterización de la transición como un momento disruptivo y difícil que enfrentan los niños, mismo que a su vez posibilita abrir oportunidades de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, se recupera el enfoque de la transición, como *oportunidad de aprendizaje y generadora de bienestar*, pues de acuerdo con Brooker (2008) persisten dos enfoques de la transición, el primero la entiende como preparación para la primaria y el segundo como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje.

A continuación, pasaremos a la propuesta conceptual de la Universidad Iberoamericana.

En esta investigación se define a la transición del preescolar a la escuela primaria como el proceso de cambio y adaptación que experimentan niños, familias y docentes cuando los primeros cambian de institución educativa. Estos cambios incluyen la experiencia de los niños frente a las diferentes infraestructuras, en la organización de las clases, en el trato de maestras, en las ideas institucionales sobre cómo aprenden los niños, en el rol de los maestros para que dicho aprendizaje pueda darse y del concepto mismo del aprendizaje, así como un cambio fundamental en la forma de evaluar el aprendizaje que incluye la reprobación.

Para una adecuada adaptación a estos cambios, los niños deben estar en posibilidades de comprender el contexto cultural e institucional distinto entre ambos niveles educativos, así como de desarrollar con el apoyo de las escuelas conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas a dicho contexto, en otras palabras, es necesario que los niños aprendan a “leer el contexto” para adaptarse a él. En la parte cognitiva, los niños deben entender los contextos de la construcción lógica del conocimiento de varias disciplinas.

Para las familias de los niños incluye la adaptación a nuevas reglas, las imágenes y expectativas del funcionamiento y resultados de cada uno de estos niveles, así como las diferentes posibilidades de participación en el aprendizaje de sus niños y de comunicación con maestros y autoridades educativas.

Para los maestros incluye también los estilos docentes, la promoción de aprendizajes y la comprensión de los objetivos fundamentales de cada nivel. Todo ello bajo el marco de una política educativa que influye directamente en el periodo de transición. (Delgado, 2011, pp. 4-5).

En esta tercera conceptualización, se puede apreciar un enfoque integral y amplio sobre la transición del preescolar a la primaria, que incluye el desarrollo y amplitud de los cambios que se efectúan en el sistema escolar, concretamente en la escuela, el aula, las estrategias pedagógicas, así como los agentes involucrados y sus formas de relacionarse.

De igual forma, toca un punto fundamental al igual que Vogler, *et al.* (2008), aunque con más profundidad, al referirse a la capacidad de acomodo que experimentan los niños en la transición, la cual no solo depende de éstos, sino del repertorio de recursos y habilidades que puede o no brindar el sistema escolar, en este caso que el preescolar y la primaria puedan ayudar a los menores a “leer el contexto” y adaptarse a él.

Como punto de partida y de acuerdo con la noción de Brooker (2008) sobre la transición como un proceso que posibilita el desarrollo y aprendizaje de los menores, es fundamental reconocer y valorar la función sustancial del preescolar, como una etapa formativa esencial en la vida de los menores donde se desarrollan aspectos fundamentales como la personalidad, filológicos y físicos que repercuten en su salud y desarrollo, y no sólo como preparación para la primaria.

La edad preescolar constituye una etapa significativa en la vida del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y se regulan una serie de mecanismos fisiológicos que influyen en el desarrollo físico, el estado de salud y grado de adaptación al medio. (Rodríguez, 2006, p. 6).

De ahí la importancia de que los niños sean integrados a este nivel y reciban una formación adecuada que posibilite su desarrollo y crecimiento pleno a través del

aprendizaje, mismo que provea los conocimientos y habilidades para enfrentar de forma óptima su tránsito de preescolar a primaria. En este sentido, Delgado (2011) plantea que el sistema escolar debe apoyar a los niños a “leer el contexto” cultural y educativo de ambos niveles para adaptarse a él.

Lo anterior, está relacionado con el derecho constitucional de los niños a recibir una educación pertinente y de calidad, que desarrolle y potencialice las capacidades, habilidades y valores de los niños, situación que a continuación veremos en este estudio, es precaria e insuficiente.

En este sentido, la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), nos llevará a contextualizar y situar cómo las experiencias de transición escolar de los indígenas se enmarcan en diferentes niveles del sistema social y escolar que se interrelacionan e interactúan permanente, conllevando una ampliación y profundización de las transiciones escolares en contexto de migración, diversidad cultural y desigualdad social, enfoque a partir del cual se propone una conceptualización de la transición desde la complejidad.

Desde la perspectiva de transición de los autores vistos anteriormente (Alvarado y Suárez, 2009; Brooker 2008, Delgado 2011; Vogler, *et al.* 2008), a continuación, se presenta una propuesta conceptual que integra los elementos contenidos en dichas perspectivas, así como la incorporación de los referentes teóricos derivados de los resultados de los datos obtenidos en esta investigación.

En esta investigación se aborda el estudio de un tipo de transición formal en el nivel escolar básico del preescolar a la primaria indígena en la frontera norte, esta se define como el proceso de cambio, inserción y adaptación que viven los niños, niñas y adolescentes cuando pasan de un contexto escolar a otro, lo cual representa una oportunidad para el aprendizaje, desarrollo y bienestar, impacta e implica diversos reajustes en las dimensiones emocionales, cognitivas, culturales y sociales.

La transición puede representar momentos críticos de cambio, sobre todo en contextos de alta marginación, diversidad cultural y migración, donde los niños se enfrentan a diferentes transiciones: escolares, culturales, territoriales, lingüísticas

y emocionales, que impactan negativamente su desarrollo e impiden que la transición sea vivida como una oportunidad para el aprendizaje y bienestar.

Para una adecuada transición en este contexto, se requiere que los niños sean capaces de entender su contexto escolar y cultural, el cual incluye sus experiencias y conocimientos de vida personal, familiar y comunitaria en su entorno, que les permita el reconocimiento de sí mismos, de su identidad y autoestima, que les permita construir su autonomía y abrirse oportunidades para el aprendizaje y bienestar.

En este sentido, se espera que la escuela y los entornos inmediatos como la familia y la comunidad, apoyen a los niños a entender su contexto escolar y cultural para facilitar su transición, a través de una intervención educativa intercultural adecuada, pertinente y de calidad, con base en su contexto y necesidades específicas. Lo cual sólo será posible, a partir del pleno goce de los derechos humanos de los niños indígenas, ya que, sin la garantía de los derechos sociales básicos para los grupos más vulnerables como los migrantes indígenas, los esfuerzos de la institución familiar y escolar serán limitados.

De ahí la necesidad de contar con una política social dirigida a la infancia, que genere estrategias de atención y prevención contra la pobreza y la alta marginación de las familias de los niños y jóvenes migrantes indígenas, aunado a una política educativa encaminada a atender las severas deficiencias en la calidad del sistema de educación indígena, así como de proyectos escolares de integración para apoyar la transición en poblaciones rurales, indígenas y de frontera. Una mirada desde la complejidad nos posibilita un abordaje integral. (Pérez, 2022).

Esta propuesta conceptual recupera la mirada desde la complejidad, de entender la realidad de las experiencias del preescolar y la primaria, como una realidad hipercompleja con diferentes probabilidades de organización, incertidumbre y caos.

Una realidad móvil, inter-intra transconectada y compleja, situada en una colonia de un asentamiento irregular de alta marginación de Tijuana, estado fronterizo con Estados

Unidos, multicultural y de amplios contrastes, donde la comunidad escolar cifra por un lado, sus expectativas en un sistema global, en aprender inglés y poder cruzar a Estados Unidos a trabajar y *ser alguien en la vida*, como ellos lo denominan, llevando su identidad indígena a la clandestinidad para evitar ser víctima del racismo y la exclusión social.

Por otro lado, responder a la adaptación y exigencias de un sistema escolar en español, que coloca a los niños en el reto de su pronta apropiación. De igual forma, las precarias e insuficientes condiciones materiales en las que se desenvuelven los niños, son resultado de las contradicciones y desigualdades propias de un sistema capitalista mundial y global que tiene en su lógica la acumulación de ganancias en favor de unos pocos y en detrimento de muchos.

En este sentido, podemos observar cómo opera esa realidad compleja, vinculando lo biológico, lo físico, los sujetos, el orden-desorden, las partes-el todo, lo simple-complejo, lo cultural-natural, la autonomía-dependencia, y el yo con los otros, esto a lo que Carlos Marx denominó totalidad.

1.7 Perspectivas teóricas sobre la transición

Son variados los enfoques y disciplinas desde la que se ha abordado el tema de transición escolar, aunque sobresalen los de psicología y pedagogía. Sin embargo, en los últimos años se han ido incorporando otras disciplinas e interpretaciones como la sociología, la antropología y la ecología del desarrollo integral, lo cual ha favorecido una lectura más integral y sistémica, que reconoce las múltiples dimensiones analíticas del fenómeno. Sobre este punto, he de reconocer mi abordaje sociológico y pedagógico.

En este sentido, es importante entender las aportaciones y límites que ofrecen los diferentes enfoques teóricos sobre las transiciones infantiles, ya que éstos revelan las lecturas y concepciones acerca de la educación y del desarrollo infantil. Un ejemplo es que, en las sociedades industrializadas las transiciones durante la infancia suelen ser concebidas como procesos evolutivos estructurados por las instituciones educativas.

Este punto de partida trajo consigo el enfoque de la transición en función de la edad cronológica, perspectiva occidental surgida en el contexto de la institucionalización de la educación a inicios del siglo XX. No obstante, su importancia fundamental y constitutiva

como indicador de las transiciones y los procesos de desarrollo en ambientes de enseñanza formal de las sociedades modernas, es importante recordar que existen otras lógicas para la estructuración de las transiciones (Vogler *et al.* 2008, p. 24) de ahí que la edad biológica no constituye el factor estructurador más importante para las transiciones durante la infancia. (Lara, *et al.* 2003).

Este referente coincide con los enfoques teóricos evolutivos predominantes como la teoría constructivista de Jean Piaget (2007), las etapas evolutivas centradas en el desarrollo moral de Kohlberg (1981) y Erikson (1950) desarrollo personal y social. Es importante considerarlas por su influencia y aportación a las teorías del desarrollo infantil y su vinculación con la transición, las cuales se centran en los procesos de crecimiento, cambio y transformación individual a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo de los niños.

Las teorías evolutivas parten del modelo clásico de Piaget, donde destaca la noción del desarrollo infantil, “como un proceso natural y universal de transformaciones progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños”. (Piaget, en Vogler *et al.* 2008, p. 5). En este sentido, se entiende la vinculación del desarrollo con la transición, a partir de las fases de desarrollo y madurez, los cuales se convierten en puntos de referencia vital para el momento de las transiciones. De igual forma, la preparación del aprendizaje era definido de acuerdo con la edad media de un grupo de individuos.

Como se puede observar en esta breve revisión, los enfoques desde la psicología evolutiva tienen sus limitaciones explicativas para entender de forma integral la transición, debido a que su lectura solo abarca la dimensión individual, sin embargo, no se puede obviar su importancia y contribución a la comprensión de las necesidades y desarrollo individual de la infancia, la cual a su vez ha sido constitutiva y estructurante del sistema social y escolar actual.

Ahora pasaremos a revisar los planteamientos sobre las transiciones inspirados en la teoría de sistemas, los cuales parten del análisis de la transición como un fenómeno multidimensional que integra la relación entre los individuos, procesos macrosociales, cambios históricos y su correlación entre niños, sus comunidades y las sociedades globales.

Una de estas corrientes es la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), la cual parte de la noción de *las transiciones como procesos de aprendizaje sociocultural*, a partir de reconocer la importancia del entorno: padres, docentes, compañeros y su interacción con el individuo, de ahí que la unidad básica de análisis sea la interacción social.

La teoría vygotskiana define a la transición, como *momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural*, los cuales son adquiridos y dominados por su ambiente cultural en la interacción con los padres, docentes y compañeros, así como en la mediación cultural que ofrece el preescolar a través de la comunicación, el juego, las actividades y rutina.

Las transiciones pueden ser interpretadas como momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno. (Vygotsky, en Vogler, *et al.* 2008, p. 9).

Al igual que Piaget, Vygotsky veía a los niños como agentes activos dentro de su propio ambiente, de ahí su participación en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición. De igual forma, reconoce que son diversas las formas en que los niños llegan a adquirir y dominar un comportamiento admitido por su ambiente cultural.

Los objetivos de los procesos de aprendizaje varían de una comunidad a otra, aunque no niega los procesos universales y de maduración. Por ejemplo, en Tijuana se observa que los padres esperan que los niños aprendan la lectoescritura en español y el inglés, lo cual responde a un contexto de globalización y frontera. El contexto que determina las transiciones atraviesa la migración indígena, la pobreza y la cercanía con el país vecino de Estados Unidos.

A diferencia del enfoque de la teoría evolutiva, la teoría sociocultural vygotskiana tiene la ventaja de reconocer que todos los aspectos de la infancia son modelados por los procesos sociales, culturales, económicos y por los entornos en que los niños se mueven.

Sin embargo, aunque reconoce la influencia de los sistemas sociales y económicos, pone énfasis en la interacción del individuo con los procesos culturales y sociales para el aprendizaje y desarrollo.

Otra de las corrientes teóricas de transición más influyentes dentro de la teoría de sistemas, es la teoría ecológica propuesta por el psicólogo Bronfenbrenner (1987). Este enfoque surge en los años setenta y centra su análisis en la comprensión de las transiciones infantiles dentro de estructuras, sistemas y procesos sociales de mayor alcance.

A diferencia de las teorías socioculturales que enfocan su interés en el entorno inmediato de los niños, la teoría ecológica es un enfoque que observa el impacto de las estructuras y relaciones institucionales en el desarrollo y bienestar del niño. De ahí su interés por captar la interacción entre individuos, grupos e instituciones dentro del contexto de sus ambientes o sistemas ecológicos en permanente transformación.

Esta perspectiva revela cómo crisis económicas que ocurren en el nivel macrosocial, impactan diferentes subsistemas sociales en los que se desenvuelven los niños e impiden que los cuidadores puedan proporcionar adecuada protección, acompañamiento y cuidado a los niños.

Dentro de los macrosistemas, se encuentran las convicciones y organización de las instituciones referidas a las políticas, leyes y reglamentos más generales, en los cuales se circunscriben los exosistemas. De esta manera Bronfenbrenner destaca la importancia de la relación directa e indirecta entre los diferentes sistemas.

Bronfenbrenner diferenciaba cuatro sistemas ecológicos en que crecen y se desarrollan los niños: los microsistemas, los mesosistemas, los exosistemas y los macrosistemas. Dentro de los microsistemas se encuentran las interacciones cotidianas entre los niños, compañeros, docentes y cuidadores dentro del entorno escolar y familiar.

Los mesosistemas se componen por las relaciones entre los distintos microsistemas, por ejemplo, las prácticas y sistemas de valores conflictivos en el hogar y la escuela, así como por las comunicaciones formales e informales entre los padres y docentes, de ahí la necesidad de observar los desplazamientos entre ambientes y roles dentro del microsistema. Un ejemplo de ello son las expectativas de los padres sobre los aprendizajes a adquirir, las cuales están determinadas por el contexto social y escolar.

Los exosistemas pertenecen a áreas de la vida social como los ambientes y prácticas de trabajo, así como a los entornos religiosos de los cuidadores. Este nivel impacta de forma indirecta el desarrollo del niño, debido a las demandantes y deprimidas condiciones

laborales de los padres que impiden un acompañamiento, apoyo y cuidado adecuado hacia los menores.

Desde este enfoque, el desarrollo del niño tiene lugar dentro del contexto de las interacciones cotidianas entre sus compañeros y cuidadores, donde a su vez influye y es influido por los ambientes con una participación.

De igual forma, la teoría ecológica ha prestado más importancia a la dimensión temporal de las experiencias de transición, a partir de reconocer la importancia del contexto histórico (cronosistema).

Del cronosistema del modelo de Bronfenbrenner, es importante considerar la influencia de las condiciones históricas de marginación, vulnerabilidad y exclusión social de las poblaciones migrantes indígenas, impactan el crecimiento y desarrollo de los niños.

Aunque la teoría ecológica ha sido un marco referencial muy influyente para el estudio de la primera infancia y las transiciones, Vogler, *et al.* (2008) advierten sobre sus limitaciones, principalmente cuando los sistemas son indebidamente simplificados y se da por sentada una coherencia subsistémica interna, ejemplificada con el clásico diagrama tipo cebolla. De ahí la necesidad de remarcar que las experiencias que vive cada actor en su entorno ecológico son diferentes, así como las opiniones entre niños y adultos.

Las experiencias que ellos viven en sus ambientes, relaciones y actividades pueden ser más disgregadas y fluctuantes de lo que implicaría el concepto de microsistema, sobre todo cuando los lazos familiares están fracturados, son conflictivos o incluso resultan disfuncionales. (Vogler, *et al.* 2008, p. 9).

La complejidad y especificidad mencionada, es aplicable al estudio de caso sobre la transición escolar realizado en Tijuana, ya que se da cuenta de cómo la desintegración y reconstitución de la familia por efecto de la migración, afecta la red de lazos familiares.

Partiendo de este enfoque, no es posible entender al niño solo desde la perspectiva individual, pues no se entiende qué pasa con las prioridades múltiples de muchos de los sistemas. De ahí que una de las aportaciones de este estudio, es ver de qué forma fenómenos sociales de mayor alcance como la pobreza y la migración indígena, impactan de forma negativa el desarrollo y bienestar del niño, amplían y complejizan su transición.

En este sentido, se espera que este estudio sea un aporte a los vacíos de la investigación de transiciones y el impacto de las diferencias culturales, la desigualdad social y el rol de las redes sociales dentro de las comunidades.

Por último, otro de los enfoques estrechamente relacionado con la teoría ecológica, es el paradigma del *curso de vida* ideado por Elder en (Vogler, *et al.* 2008), de igual forma enfatiza que las experiencias de transición vividas por los niños tienen lugar dentro de sistemas más amplios. Sin embargo, esta teoría centra su interés en las distintas maneras en que los niños establecen relaciones ante las adversidades.

A partir de los estudios longitudinales que realizó Elder en California con dos grupos de niños nacidos respectivamente a comienzos y fines de la década de 1920, pudo demostrar las interacciones complejas entre las características individuales, las estructuras familiares y el rol de las adversidades, al evaluar los resultados de desarrollo a lo largo de la infancia, la adolescencia y la edad adulta.

Los resultados advierten que no todos los niños que viven situaciones adversas tienen repercusiones negativas para su desarrollo, pues según su condición social, edad y género, algunos niños pueden dar incluso muestras de resiliencia frente a las adversidades.

Este marco conceptual pone énfasis en la determinación e influencia de las condiciones históricas en el desarrollo y crecimiento humano, pero a su vez reconoce la capacidad de agencia de los actores, al señalar que *la historia no es más que el producto de la iniciativa autónoma de niños y adultos.* (Elder en, Vogler *et al.* 2008, p.31).

Se puede observar que al igual que la teoría ecológica, analiza el impacto que tienen los acontecimientos históricos o macrosociales en las trayectorias individuales, así como la capacidad de respuesta que tienen los individuos frente a su contexto.

En el caso de los niños indígenas migrantes en Tijuana, su hábitat se enmarca en un contexto de migración y depresión económica. Sin embargo, en el estudio realizado solo se analiza el periodo de transición que viven del preescolar a la primaria, de manera que no hay un seguimiento a su trayectoria individual o escolar en años posteriores, donde incluso algunos serían llevados a Estados Unidos de forma ilegal, donde seguramente se enfrentarán a una nueva transición en un país diferente.

Después de este breve recorrido sobre las perspectivas teóricas de las transiciones, se puede concluir en la necesidad e importancia de profundizar en estudios desde diferentes perspectivas y enfoques disciplinarios para analizar este fenómeno multidimensional, con diversos impactos y matices en contextos culturales como México.

De ahí que en este apartado se presente una propuesta de conceptualización sobre la transición que integre diversas dimensiones y contextos culturales, derivado de los resultados del estudio, también se recupera la perspectiva teórico-metodológica de la complejidad para sustentar e interpretar los resultados del presente estudio.

Hay tres grandes amenazas para la especie humana: la guerra nuclear, la furia de la naturaleza y el criminal abandono a la niñez en todo el planeta...La gran aventura de la humanidad puede llegar a ser una desventura sino actuamos mirando al futuro, a través de la infancia. Andrea Bárcena.

CAPÍTULO 2

DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN MÉXICO

2.1 Derechos humanos de los niños, una asignatura pendiente en México

Este capítulo tiene como propósito hacer un breve recorrido jurídico para conocer los derechos humanos de los niños, con énfasis en los indígenas, sus antecedentes, su sentido, dónde se encuentran, y ejemplificar a partir del estudio de caso realizado, cuáles son algunas de las experiencias vividas de los niños en la escuela indígena en la frontera norte del país y cómo son vulnerados algunos de sus derechos básicos.

Elementos que en su conjunto nos permitan aterrizar en la pregunta y reto central: ¿por qué es importante hacer respetar los derechos humanos de los niños? En especial de los más vulnerables como los indígenas, lo cual ha de manifestarse en instituciones sociales como la escuela, y ésta se convierta en una oportunidad real de aprendizaje y bienestar.

2.2 ¿Qué son los derechos humanos?

Como punto de partida habría que preguntarnos ¿qué son los derechos? Si nos remitimos a la definición básica, encontramos diversas acepciones. Sin embargo, retomare aquellas relacionadas con el conjunto de normas que expresan una idea de orden y justicia que regulan las relaciones sociales, y que confieren la facultad a las personas de gozar y ser partícipes de los derechos humanos, y a la autoridad procurar el cumplimiento de dicha ley, incluso haciendo uso de la coacción o la fuerza.

Derecho. - Conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia

puede ser impuesta de manera coactiva. Justo, legítimo, fundado, cierto, razonable. Facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o autoridad establece en nuestro favor, o que el dueño de una cosa nos permite en ella. Facultades y obligaciones que derivan del estado de una persona, o de sus relaciones respecto a otras. Ejemplo: el derecho del padre, los derechos humanos. (Diccionario de la lengua española, 2001, p. 506).

En un sentido más amplio, los derechos humanos son el conjunto de libertades y derechos que permiten a las personas ser tratados con dignidad humana por sólo el hecho de serlo, satisfacer nuestras necesidades materiales (vivienda digna, alimentación balanceada, empleo bien remunerado, educación y servicios de salud de calidad) y espirituales que posibiliten un bienestar general, así como elegir el modo de vida respetando la integridad del otro.

2.3 El sentido de los derechos humanos

De la Barreda (2014) afirma que el fundamento de los derechos humanos es la dignidad de las personas e implica ser tratado como semejante a los demás. Todos tenemos dignidad y a cada uno nos hace único e irreplicable. Es la dignidad que posee cada persona lo que justifica que todos seamos tratados bien. Al respecto, el autor cita al filósofo español Fernando Savater:

A la condición que puede exigir cada humano de ser tratado como semejante a los demás, sea cual fuere su sexo, color, piel, ideas o gustos, etc., se le llama dignidad. Y fíjate que curioso: aunque la dignidad es lo que tenemos todos los seres humanos en común, es precisamente lo que sirve para reconocer a cada cual como único e irreplicable. (Savater en, De la Barreda, 2014, p. 20).

Es por ello por lo que los derechos humanos (DH) constituyen uno de los logros más importantes de la civilización, su sentido y trascendencia radica en que éstos sean respetados, pues es el fundamento de una sociedad justa, en la cual todas las personas puedan vivir con libertad, dignidad y seguridad. El respeto real de los derechos humanos y coadyuvar en la mejora de la calidad de vida de las personas, la confianza y la paz.

En el sentido anterior, la realidad de los niños migrantes indígenas, expresa la ausencia y violación del sentido y trascendencia de los DH, ya que éstos no son respetados, los niños no se sienten seguros y libres en un territorio de alta marginación donde priva la violencia en su colonia, donde carecen de servicios básicos como agua, alimentación, pavimentación y vivienda digna, quienes además sufren la triple estigmatización y discriminación por ser niña, indígena y pobre, afectando así su seguridad y dignidad como persona.

En síntesis, los derechos humanos de los niños indígenas carecen de sentido y trascendencia por la permanente y sistemática violación de sus derechos sociales, de respeto a la diversidad y a su dignidad a causa de condición étnica, lingüística y social, situación que se agudiza en contextos de migración, diversidad cultural y alta marginación.

2.4 Lucha histórica por los derechos humanos

La conquista y el respeto por los derechos humanos ha sido una lucha histórica e inacabada, ya que no siempre han sido reconocidos por todos los gobiernos ni por las leyes a lo largo de la historia. En la antigüedad la condición de esclavitud en que vivían los esclavos, quienes eran pertenencia de los amos en toda su existencia, en la antigüedad no se creyó que la esencia humana por sí misma otorgara derechos.

En la Edad Media, los siervos ya no eran propiedad de los señores feudales, pero estaban obligados a cultivar las tierras que éstos les asignaban y entregarles como tributo parte de su trabajo, lo que los hacía vivir en la miseria. En México hasta el porfiriato, la hacienda constituía la unidad de producción económica del hacendado y el peón *acasillado* era explotado y recibía malos tratos.

La Edad Media en Europa se caracterizó por un régimen político de monarquías absolutas, el poder se centró en el rey quien se pensaba era enviado de Dios y encarnaba la voluntad divina en la tierra, la influencia de la religión católica era predominante. Prevalció una visión teocéntrica -centrada en Dios- del mundo, la gente creía en las supersticiones, fuerzas ocultas o sobrenaturales. Muchos hombres y mujeres fueron condenados a morir

quemados vivos en la hoguera por acusaciones absurdas, también torturados por ser considerados herejes.

Después de este periodo medieval denominado *oscurantismo*, primero apareció el movimiento renacentista y después el de la ilustración, que cuestionaron y pusieron fin al pensamiento religioso, supersticioso y mágico. Defendieron el conocimiento científico basado en la razón y valores como la libertad, la tolerancia, propusieron que el poder debiera provenir de los ciudadanos, en contra del supuesto designio divino de los reyes monarcas.

Las ideas de la Ilustración triunfaron con la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América y, en 1789 con la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia, declaraciones que revisten gran importancia pues por primera vez los derechos humanos se reconocían en documentos jurídicos que los gobiernos estaban obligados a cumplir.

Aunque los derechos humanos fueron reconocidos legalmente hacia fines de la modernidad y en los albores del periodo histórico contemporáneo, en los hechos, sigue siendo un camino largo, difícil, trágico, sinuoso y por momentos desesperanzador de violación sistemática de los derechos humanos que enfrentan diversos grupos de la sociedad, en especial pobres, mujeres e indígenas -algunos de los más vulnerables-.

2.5 Los derechos humanos de los niños en la constitución

Los derechos humanos están incluidos en los tratados y convenciones internacionales, pero en México, aparecen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). En ella se encuentran en tres partes: en las garantías de igualdad y libertad, en las garantías de seguridad jurídica y en las sociales.

Es importante señalar que, así como existen leyes para proteger nuestros derechos, también existen obligaciones que nosotros tenemos que respetar, ya que es la forma de garantizar una convivencia armónica en la sociedad. Las reglas tienen como propósito coadyuvar al cordial entendimiento entre las personas que tienen ideas, creencias

distintas, condiciones sociales específicas, razas y grupos étnicos diversos, pero que comparten en común, la nación mexicana.

Para conocer los derechos de los niños indígenas y contrastarlos con las experiencias de este estudio de caso, retomé el artículo 1º, 2º y 3º de la constitución de nuestro país, que es donde aparecen los derechos lingüísticos, sociales y culturales de los pueblos y comunidades indígenas.

En el artículo 1º de nuestra constitución mexicana, se afirma que todos los hombres y mujeres –niños, jóvenes o adultos, sin distinción de raza, color de piel, sexo, nacionalidad, clase social o posición económica, idioma, preferencia política o creencia religiosa-, somos seres humanos iguales, y por eso nos corresponde una personalidad única y el goce, respeto y protección de los derechos humanos que nos garanticen la libertad y una vida digna, reconocidos en la Constitución y los tratados y convenciones internacionales que forma parte México.

Las autoridades competentes tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresión. Y en consecuencia el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar la violación a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. (Art. 1 CPEUM, 2019, p.1).

Esto quiere decir que los derechos son universales –nos pertenecen a todos sin excepción- inalienables -no se puede renunciar a ellos, venderlos ni cederlos a otra persona-, e imprescriptibles- ni perderlos con el tiempo. Nos pertenecen a todos, por el sólo hecho de ser humanos, están presentes en muchos aspectos de nuestra vida: en la aplicación justa de las leyes, la protección a la integridad física, la privacidad de las personas y las familias, el derecho a la escuela, los servicios de salud, la vivienda digna y un ambiente sano.

2.6 Violación de los derechos humanos de lo más vulnerables

Sin embargo, aunque el artículo 1° de nuestra constitución consagra el reconocimiento e igualdad de derechos para todos, la realidad dista mucho de lo que se prescribe en el papel, pues en todo el mundo, y sobre todo en América Latina y México, somos testigos diariamente de forma trágica, de problemas históricos de violación de los derechos humanos.

Una de las principales problemáticas, está ligada a las condiciones de exclusión social que genera el modelo económico capitalista neoliberal global, disminuyendo el papel del Estado, su función asistencial y distributiva que lleva a la incapacidad de garantizar los derechos civiles, políticos, sociales y humanos.

Por lo anterior, afirmo que en nuestro país persiste una ciudadanía negada y violentada en cuanto al respeto de sus derechos humanos (Ocampo, 2008). La cual se da en contextos de relaciones desiguales y de dominación. De ahí la necesidad, como lo propone Inés (2004) de analizar la ciudadanía desde la óptica de inclusión y exclusión social.

Cuando los derechos humanos son violados se genera temor, desesperanza, ambientes conflictivos y violentos que dañan la integridad, seguridad y bienestar de las personas. Razón por la cual, la violación de los derechos afecta al conjunto de la sociedad.

De forma crítica y preocupante, ciertos grupos de la sociedad están en un riesgo más alto de que sus derechos no sean respetados: los más pobres y menos informados; los niños, vulnerables por su dependencia; las mujeres, que sufren violencia en diferentes esferas, las personas con alguna discapacidad, pues no existe infraestructura ni recursos para facilitar su movilidad. Más adelante, presentaré ejemplos de la carencia de derechos sociales que enfrentan los niños migrantes indígenas.

El artículo 1° también establece la prohibición de toda práctica discriminatoria hacia las personas, sin importar su raza, condición étnica, lingüística, cultural, entre otras.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Art. 1 CPEUM, 2019, p. 1).

La discriminación lamentablemente ha sido una práctica negativa presente en la historia de nuestro país, generando un trato diferencial e inferior hacia ciertos grupos denominados *minorías*: mujeres, niños, indígena, pobres, etc. Al respecto las maestras indígenas y alumnos relatan sus experiencias de discriminación vividas, a causa de su origen étnico y condiciones de pobreza.

En el caso de una niña indígena mixteca, era notable la discriminación que sufría por parte de sus compañeros en la escuela, a causa de su aspecto, falta de higiene y cuidado personal por parte de su abuela, quien fungía como tutora de la niña.

También deben traer limpia su cabecita pues hay niños que traen animalitos en la cabeza, y un niño respondió, ¡como la Jesica! y la maestra dijo que ella no tenía y que venía peinadita. La maestra me comentó que es una niña indígena mixteca, a la que siempre mandan sucia, despeinada y desarreglada, a veces dura cinco días sin que le cambien la ropa, yo ya hablé con su abuelita porque sus papás están en el otro lado y dice que la niña no quería cambiarse y pues los niños se dan cuenta. De pronto sonó la chicharra, era hora del receso. (DC, PREESC, 2009)¹.

El caso de esta niña fue muy lamentable, pues como revela la cita, hay una discriminación y estigmatización por parte de sus compañeros de clase a causa de su condición social de pobreza, enmarcada en la falta y presencia de los padres consanguíneos de la niña y la tutoría a cargo de su abuela. A esta condición social de pobreza, se suma la migración y la carencia de una tutela en condiciones de brindar los derechos sociales básicos, como la alimentación, vestido, cuidado e higiene. Lo cual refleja el entramado complejo y

¹ Abreviatura de Diario de Campo del Preescolar, año (DC, PREESC, 2009).

dramático en el que se desenvuelve la niña, caracterizado por triple estigma: ser niña, indígena y pobre.

Por su parte, la directora del preescolar, maestra originaria del estado de Oaxaca y hablante de la lengua mixteca de la costa, relató que puede ser que debido a las dificultades y discriminación que vivieron los padres de familia o ella, como hablantes de la lengua indígena, prefieran que sus hijos aprendan desde pequeños el español para que no les pase lo mismo.

Comentó el caso de su familia, que su esposo y ella son hablantes del mixteco de la costa, pero que su esposo no quiso que les enseñaran el mixteco, más que lo básico pues él sufrió mucho la discriminación por no hablar español y no quiere que a sus hijos les pase igual. La maestra comentó que le dijo a su hijo que pensó que le avergonzaba hablar la lengua, pero dice que no, que por el contrario está interesado en aprender. (DC, PREESC, 2009).

En conclusión, aunque el artículo 1° constitucional establece la protección, respeto y promoción de los derechos humanos al conjunto de la diversidad de la población del país. Los ejemplos citados revelan que la realidad contrasta con lo que prescribe la constitución.

Sin embargo, autoridades educativas como directivos, funcionarios y docentes, tenemos la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos entre toda la comunidad escolar de la que formamos parte, así como evitar la discriminación motivada por la diversidad de personas de la comunidad escolar.

2.7 Derechos de la diversidad en la Constitución

Hasta hace poco más de tres décadas ha cobrado gran importancia el reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, gracias al surgimiento e impulso de diferentes movimientos sociales étnicos, políticos y al apoyo de diversos movimientos de la sociedad civil.

Parte de estos logros, se expresan de forma positiva en diferentes tratados, declaraciones internacionales y fundamentos jurídicos políticos en pro del reconocimiento de la pluriculturalidad mexicana, como es el caso de la reforma en 1992 al artículo 2° de la Constitución Política, en el que se reconoce la composición pluricultural de la nación, sustentada en los pueblos indígenas.

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Art. 2 CP, 2019, p. 2).

En este artículo también se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y autonomía para decidir su organización social, económica, política y cultural; así como impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas para mejorar sus condiciones de vida.

Así como preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos, cultura e identidad. Garantizar educación en todos los niveles y favorecer la educación bilingüe e intercultural y mejorar sus espacios de convivencia y recreación.

A continuación, se citan los aspectos más importantes en la Constitución referidos a los derechos lingüísticos, culturales y sociales de los pueblos indígenas.

Reconocer y garantizar el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y autonomía para decidir su organización social, económica, política y cultural.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

B. La federación, las entidades federativas y los municipios promoverán la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. Para lo cual, dichas autoridades para abatir las carencias y rezagos en los pueblos y comunidades indígenas tienen la obligación de impulsar el

desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de diversas culturas existentes en la nación.

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades. (Art.2 CPEUM, 2019, pp. 4-10).

Por último, el apartado VIII del artículo segundo constitucional señala establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas que garanticen el respeto de sus derechos culturales y sociales. Aunque en la realidad, es evidente que las regiones de migración indígena están muy marginadas y en el olvido.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones

para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas. (Art. 2 CP, 2019, pp. 4-10).

Otro de los derechos sociales fundamentales establecidos en nuestra constitución en el **artículo 3º**, es el **derecho a la educación** y su obligatoriedad en el nivel básico y medio superior. La constitución señala que ésta será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, y se basará en la dignidad y el respeto de los derechos humanos, priorizando el interés superior de niños y adolescentes.

De igual forma, reconoce que los maestros son pieza fundamental del proceso educativo, por lo cual accederán a la formación, capacitación y actualización permanente. El Estado garantizará la infraestructura, los materiales didácticos, mantenimiento y un entorno adecuado para su realización.

El derecho a la educación incluye el criterio democrático, nacional, de equidad para una mejor convivencia humana, el respeto por la diversidad cultural y dignidad de las personas. Con lo que se puede observar que en la letra es un artículo con una visión integral de los derechos humanos de la diversidad en la educación.

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar

armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios.

En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.

En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos.

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar,

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita. (Art. 3 CPEUM, 2019, pp. 12-23).

Sin embargo, más adelante veremos ejemplos de la realidad que se observó en el preescolar indígena en Tijuana, la cual contrasta enormemente con estos preceptos constitucionales. La pobreza y alta marginación caracteriza la zona escolar de este estudio, situación que impacta negativamente en la salud, bienestar y aprendizaje de los niños.

2.8 Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948 establece que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. En esta declaración, como veremos a continuación, **se proclamó que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.**

La DUDH de 1948 establece el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales (seguridad social, derecho a un trabajo satisfactorio con remuneración equitativa y protección al desempleo, así como derecho de asociación en un sindicato para defender

sus derechos, artículo 23). Artículo 25. Derecho a un nivel de vida que asegure el bienestar y la satisfacción de la vivienda, alimentación, vestido, asistencia médica, seguro de desempleo, invalidez, viudez, vejez. **Todos los niños tienen derecho a la protección social.** (DUDH, 2015, p. 52)

Artículo 26.- **Derecho a la educación elemental gratuita y obligatoria.** El objetivo de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos y libertades, a la comprensión, tolerancia y paz entre los pueblos étnicos.

Al igual que el artículo 3° de nuestra constitución establece la gratuidad, obligatoriedad y propósito de la educación en la formación integral de las personas con respeto a su dignidad y derechos humanos en la diversidad. Pero qué pasa cuando este objetivo no se cumple y observamos que la escuela es inaccesible por el costo, algunos no quieren ir porque tienen hambre y no pueden comer, y los niños indígenas solo se juntan solo con sus pares para evitar ser excluidos de otros grupos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Art. 26, DUDH, 2015, p. 52).

Con relación al punto tres, es un derecho negado o incumplido para grupos vulnerables como el de los niños indígenas en la frontera, ya que su elección es que no tienen otra opción que no llevar a sus hijos a la escuela por el gasto que representa, pues hay familias indígenas que no pueden cubrir el costo de la inscripción ni los materiales y recursos solicitados en el preescolar.

Por último, revisaremos el marco legal de protección que sustenta la Convención de los Derechos del Niño de 1989, presentando a su vez las experiencias de los niños en un preescolar indígena en la frontera.

2.9 Convención de los Derechos del Niño de 1989

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de derechos.

Su aprobación es universal, firmada y ratificada por la mayoría de los países (excepto tres, Somalia, Sudán y EU). Por lo tanto, los Estados participantes, incluyendo México, están obligados a respetarlos y hacerlos cumplir, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones, procedencia, posición económica, creencias, impedimentos, nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres y representantes legales.

Los cuatro principios fundamentales de la convención son: la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia, desarrollo y la participación infantil. Establece los derechos en sus 54 artículos y dos protocolos facultativos, define los derechos humanos básicos que disfrutaban los niños.

Los autores (Dávila y Naya, 2011) reconocen que la convención ha favorecido un discurso que ha puesto en primer plano las necesidades de la población menor de dieciocho años. Para lo cual, han trabajado personas, organizaciones no gubernamentales, organismos públicos e instituciones internacionales. Y a su vez, han tenido mayor visibilidad en los medios de comunicación y en agendas internacionales.

Instrumento clave para apoyar la expansión y la democratización de las oportunidades educativas en el marco de una visión integrada de política social. (Dávila y Naya, 2011, p. 20).

Sin embargo, a más de treinta años de su creación y a la suma de numerosos esfuerzos y lucha por la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, diariamente en diferentes lugares del mundo y nuestro país, asistimos a la violación de esos derechos.

A continuación, retomaremos algunos derechos sociales, lingüísticos y culturales de los niños con población indígena, mismos que nos ayuden a comprender y situarnos en el

marco legal y a su vez las experiencias de derechos vividas por los niños indígenas en contextos de migración fronteriza.

Artículo 1.- Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. (CDN, 2008, p. 5).

Artículo 2. Establece la igualdad ante la ley sin ninguna distinción étnica, social, económica, etc. El Estado garantizará la protección del niño. (CDN, 2008, p. 5).

Al igual que la DUDH, nuestra constitución en su artículo 1° y la CDN en su artículo 2°, establecen las garantías de igualdad y libertad, el goce y protección de los derechos humanos que tiene todas las personas por el solo hecho de serlo, sin ninguna distinción por su raza, origen étnico o condición social.

Sin embargo, como sabemos y ejemplificaremos más adelante, la violación de los derechos humanos es una condición lamentable, grave y permanente en la sociedad, la cual afecta principalmente a los grupos vulnerables como los indígenas migrantes. De ahí que una de las interrogantes principales sea ¿cómo se deben respetar los derechos humanos? Más adelante en el cierre delinearemos algunas propuestas.

Artículo 3. Todas las medidas que tomen las instituciones legislativas, judiciales, administrativas, atenderán el “interés superior del niño”. El Estado supervisará las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o protección de los niños, cumplan las normas establecidas por la autoridad competente. (CDN, 2008, p. 5).

Dado que uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención, es salvaguardar el interés superior del niño. Se prescribe que todas las autoridades competentes del conjunto de las instituciones políticas y sociales han de supervisar el cuidado y protección de los niños. Aunque en realidad es patente el olvido, negligencia y omisión de las autoridades hacia la protección de los niños en situación de riesgo, como las denominadas minorías étnicas.

Artículo 4.- El Estado adoptará medidas administrativas, legislativas para dar efectividad a los derechos reconocidos en esta convención. Sobre todo, en lo que respecta a los derechos económicos y sociales hará lo máximo. (CDN, 2008, p. 6).

En el estudio de caso en el preescolar indígena de Tijuana, observé que los niños indígenas y sus familias eran marginados y excluidos económica y socialmente, y ni siquiera los apoyos de organismos no gubernamentales como *Visión Mundial* dentro de la escuela garantizaban el apoyo a estos niños, pues no contaban con recursos para cubrir la cuota del comedor.

Frente a este contexto de alta marginación, la política social era muy limitada pues había niños con hambre y tristeza, lo cual se agudizaba por la discriminación, falta de apoyos sociales y económicos reales por parte del Estado.

Artículo 5. El Estado respetará las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres, familia o tutores. (CDN, 2008, p. 6).

Artículo 6. El Estado reconoce que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. El Estado garantizará al máximo la supervivencia y desarrollo del niño. (CDN, 2008, p. 6).

Artículo 7. Todos los niños y niñas tienen derecho a un nombre, nacionalidad, conocer sus padres y ser cuidados por ellos. (CDN, 2008, p. 7).

En el caso de algunos niños migrantes, están cargo de un familiar, como dos niños indígenas que estaban a cargo de sus abuelas, quienes viven una precariedad laboral y algunas son monolingües, razón por la que los niños no cuentan con redes de apoyo, ni cuidados directos de los padres. La abuela contó que la madre del niño se encontraba en Estados Unidos, pero sin trabajo y que en cuanto tuviera se llevaría a su hijo. La otra refirió que los padres del niño estaban en Oaxaca. Situación que además coloca a los niños en un desamparo emocional, pues había un niño triste y deprimido por la ausencia de su madre.

Artículo 17. Acceso a información y el material (libros) que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental y

proteger al niño contra la información y material perjudicial para su bienestar. **d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.** (CDN, 2008, pp. 10-11).

En el caso del preescolar indígena observado, se usaban libros de trabajo en español, y si contaban con algunos libros en lenguas maternas, éstos eran usados para recortar, es decir, solo eran usados como recursos materiales para trabajar, no propiamente para el aprendizaje de una lengua indígena.

Artículo 18. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Parte prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños. (CDN, 2008, pp. 10-11).

En el caso de los niños indígenas migrantes no se observó asistencia a los padres, algunos de ellos monolingües y en situación de alta marginalidad, la escuela hace lo que puede, campañas en la localidad para que los padres inscriban a los niños en edad de asistir al preescolar, ya que las familias indígenas no los llevan porque representa un costo que no pueden pagar, además algunos de ellos se dedican a vender en la calle y se los llevan.

El único apoyo que se observó fue el de una organización no gubernamental *Visión Mundial*, ofrecía desayunos económicos a los niños del preescolar, pero éstos eran incosteables para los niños indígenas.

Artículo 19. Los Estados Parte protegerán al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. (CDN, 2008, p. 12).

Anteriormente, en el artículo 1° constitucional documenté el caso de una niña indígena que sufría discriminación a causa de que iba a la escuela sucia, descuidada y con hambre. La maestra dijo haber hablado con la abuela para concientizarla del cuidado de la niña, sin resultados. Lo cual evidenciaba el descuido hacia la niña, y más grave aún la dejaba

sin comer durante la estancia en la escuela, ya que ella refería tener hambre y esperaba parada en la reja de la escuela en el receso, en espera de que su abuela le llevara algo y no ocurría, y ésta decía que mejor no quería ir a la escuela para no pasar hambre.

Artículo 24. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente. e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos. (CDN, 2008, p. 15).

El estudio de caso reveló problemas sanitarios que representaron un riesgo importante para los niños: carencia de agua potable, baños sucios, perros con garrapatas, basurero dentro del barranco inferior de la escuela. Y como se señaló anteriormente, la alimentación de los niños indígenas era precaria, algunos llevaban sus burritos de frijoles, mientras niños mestizos comían en el comedor comunitario de *Visión Mundial* o llevaban un lunch que incluía una torta, fruta o un jugo que adquirirían en la cooperativa de la escuela.

Artículo 27. 1. Los Estados Parte reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. 2. **A los padres les corresponde brindar las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.** 3. Los Estados Parte, adoptarán medidas apropiadas (medidas asistenciales y programas sociales) para ayudar a los padres con respecto a la nutrición, vestuario y vivienda. 4. Se asegurará el pago de pensión alimenticia, aunque el niño viva en otro lugar. (CDN, 2008, p. 16-17).

En nuestro estudio de caso como hemos señalado anteriormente, se carecía de programas asistenciales o sociales pertinentes de apoyo a las familias de niños indígenas migrantes, solo se observó la intervención de *Visión Mundial*, aunque sin alcance a esta población, por no poder pagar la cuota de recuperación del comedor. También las madres refirieron que se dieron cursos de nutrición, pero solo acudían pocas madres de niños mestizos, no indígenas.

De manera que la nutrición y vestimenta, eran derechos a los que se tenía acceso de forma marginal, con muchas carencias, sobre todo en el caso de los niños indígenas, poniendo en riesgo la salud física, mental y social del niño.

Artículo 28. 1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, en condiciones de igualdad de oportunidades, en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; (CDN, 2008, pp. 17-18).

Aunque el artículo 3° de la constitución mexicana, también prescribe el derecho a una educación pública y gratuita, en el preescolar indígena pedían cuotas que algunas familias migrantes no podían pagarlas y optaban por no llevar a sus hijos a la escuela por el gasto que les representa. La escuela hace campañas al interior de la localidad para que las familias inscriban a los menores en edad de cursar la educación inicial básica.

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a la escuela y reducir las tasas de deserción escolar. (CDN, 2008, p. 17).

En el estudio de caso también se observó que un problema escolar que reportaron las maestras es la inasistencia de los menores a la escuela y a las juntas de padres de familia. El personal docente concientiza a los alumnos en el aula y a los padres en las juntas sobre la importancia de incentivar desde casa la asistencia regular a la escuela y acudir a las juntas escolares para tratar asuntos sobre la educación de sus hijos y cómo apoyar la escuela.

3. Contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo. (CDN, 2008, p. 18).

Como parte de una labor local comunitaria, las maestras señalaron la importancia de difundir la inscripción y asistencia a la escuela de niños indígenas, ya que las familias de éstos no las llevaban a la escuela por falta de recursos. Sin embargo, sin la existencia de las condiciones estructurales, incentivos y apoyos institucionales en programas sociales concretos para que los niños indígenas o vulnerables tuvieran las condiciones y derechos sociales básicos al trabajo, salud y alimentación, la posibilidad de acudir a la escuela se reduce o es en condiciones precarias.

Artículo 29. 1. Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; (CDN, 2008, p. 18).

Por lo anterior, se observó debilidad, carencia y omisión del Estado en proveer las condiciones necesarias para garantizar un bienestar y desarrollo integral de los niños vulnerables. De igual forma, había una infraestructura incipiente y poco segura para los niños dentro del preescolar, ya que había un barranco donde arrojaban basura, había varillas y materiales peligrosos para los niños y se carecía de agua potable regularmente.

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; (CDN, 2008, p. 18).

Fue claro el desconocimiento de los derechos humanos de los niños, por lo cual hace falta promover su conocimiento en las escuelas y el aula. Como acertadamente señalan Bakyayita, *et al.* (2005), la interrogante central es ¿cómo se deben hacer respetar los derechos humanos? Para lo cual propone creer en ellos, enseñarlos, vivir con base en ellos y defenderlos. Fórmula con la cual coincido, pues además de conocer el precepto ha de ser una realidad, en los hechos muy difícil y complejo.

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya. (CDN, 2008, p. 18).

La escuela hace el intento por promover el reconocimiento de la identidad cultural de la población infantil que atienden a través de festivales, una visión del folclor de lo indígena, sin embargo, hay un peso histórico de olvido y discriminación que permea hondamente en el estigma y negación de su condición étnica, tal es el caso de la directora de preescolar, quien dijo negar su condición por miedo a la discriminación y el señalamiento.

Por otro lado, la cercanía con la frontera conlleva a que los padres cifren sus expectativas en el *sueño americano*, que su hijo aprenda inglés, tenga un buen trabajo y se pueda ir a Estados Unidos y lograr un desarrollo que ellos no lograron.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; (CDN, 2008, p. 18).

Considero que las maestras de preescolar hacen un gran esfuerzo por reconocer la cultura e identidad nacional, sin embargo, la realidad de miseria es aplastante, y hay una negación de los sujetos por esa condición o estigma de indígena igual a sucio y pobre.

Artículo 30. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. **Este artículo prescribe el Derecho de los niños a pertenecer a una minoría étnica o lingüística, tener su propia vida, cultura y emplear su propio idioma.** (CDN, 2008, p. 30).

De manera oficial la escuela respeta este derecho, sin embargo, en la práctica observé que existe el propósito central de que el niño aprenda español para poderlo incluir a los

procesos de enseñanza aprendizaje de la mayoría, podemos decir que existe un sentido de aculturación al castellano.

Como se mencionó en el párrafo anterior, dado que persiste el estigma de indígena igual a pobre, ignorante o sucio, las expectativas de los padres de familia en el contexto de la frontera aspiran a que sus hijos aprendan inglés para poder trabajar en Estados Unidos en un futuro, desincentivando el aprendizaje y uso de su lengua indígena materna.

Artículo 31. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

1. Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (CDN, 2008, p. 19).

Considero que las actividades de juego y esparcimiento de los niños indígenas migrantes son marginales y limitadas en sus hogares, sin embargo, la escuela con sus carencias de infraestructura y recursos representa un importante y novedoso contexto de aprendizaje, donde observan y exploran con detenimiento su entorno.

Al respecto, una maestra describe el asombro de una niña indígena cuando veían la televisión, quien reiteradamente se asomaba y miraba la caja trasera de la televisión para ver donde se escondían los muñecos proyectados en pantalla. Por tanto, considero que la participación del niño de la vida cultural y artística en condiciones de igualdad, son básicas e insuficientes, donde la escuela representa un importante espacio de recreación, exploración y juego.

Artículo 32. Los Estados Parte protegerán al niño contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Parte, en particular: a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar; b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo; c) Estipularán las penas u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo. (CDN, 2008, p. 19).

Habría que valorar que tanto afecta o impide a los niños indígenas su asistencia a la escuela, el hecho de que los padres se los lleven a trabajar, como el caso de vendedores ambulantes en la calle, pues el subdirector de la zona escolar señaló que este representaba un gran problema para que los niños se integraran a la escuela, y que incluso hubo campañas para quitarlos del comercio en la calle.

Artículo 43. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño.

Artículo 45. Fomentar la aplicación efectiva de la Convención y estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención. d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales. (CDN, 2008, p. 25).

En los artículos 43 y 45 de la Convención de los niños, se señala que se establecerá un Comité de los Derechos del niño, que se encargará de regular la aplicación efectiva de la misma y emitir recomendaciones generales. Esto es fundamental, ya que la Convención solo es el marco legal que sustenta los derechos humanos de los niños, pero la tarea central, como proponen Bakayayita, *et al.* 2015 es cómo defendemos los derechos y los hacemos una realidad para vivir con base en ellos, pues la realidad expresa que sigue siendo una asignatura pendiente.

2.10 Propuestas para la defensa de los derechos humanos

En este apartado nos adentramos al conocimiento de los derechos humanos de los niños a partir de tres documentos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Convención de los Derechos del Niño de 1989, con énfasis en los artículos referidos a los derechos del niño, sus derechos lingüísticos, culturales y sociales abordados en nuestro estudio de caso.

Nuestra constitución política, máximo órgano regulador y defensor de los derechos humanos en el país, al igual que los tratados de la DUDH y la Convención de los derechos del niño, establecen con claridad que el Estado y las autoridades competentes garantizarán el goce y protección de los derechos humanos, (igualdad, libertad, seguridad jurídica y derechos sociales).

Es claro el derecho a la educación elemental gratuita y obligatoria, como lo prescribe el artículo 3° de nuestra constitución, el 26° de la DUDH y el 28° de la CDN y tienen como propósito coadyuvar al pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a sus derechos y libertades humanas, con énfasis en la tolerancia y la paz entre los pueblos indígenas.

Sin embargo, en este estudio de caso en el preescolar y la primaria indígena en la frontera norte, se observó que la transición escolar se enmarca en la violación de los derechos humanos de los niños que tiene su antecedente en problemas históricos de pobreza, discriminación y olvido en el que han vivido regiones con población indígena.

A lo largo de este trabajo se documentaron problemas encontrados: alimentación escasa e inadecuada, razón por la cual los niñas prefieren no ir a la escuela para no pasar hambre, -sobre todo en niños indígenas- niños enfermizos que se ausentan frecuentemente, sucios y descuidados en su aspecto físico, a causa de lo cual sufren discriminación y son tutelados por familiares, generalmente abuelas, mujeres indígenas con escasos recursos y sin educación, infraestructura inadecuada de la escuela (basura, terreno irregular), materiales y recursos en el aula básicos e insuficientes, así como falta de una capacitación pertinente para las maestras desde el enfoque intercultural o bilingüe.

De ahí que haya un incumplimiento de los cuatro principios fundamentales de la Convención de los Derechos del niño: *la no discriminación, el interés superior del niño, derecho a la vida, a la supervivencia, desarrollo y a la participación infantil*. Y de los artículos 1°, 2° y 3° de nuestra constitución y el artículo 23, 24 y 25 de la DHDU.

Es importante enfatizar la vulnerabilidad que agrega el fenómeno de la migración, ya que a la par de la carencia de derechos sociales, los niños indígenas enfrentan algo que podría denominar cierta orfandad, tristeza y depresión por no poder vivir con sus padres y dejar

su lugar de origen. Ámbito especialmente delicado, ya que afecta su salud psicológica y emocional, lo cual es digno de atención, y coloca a los niños en una dramática vulnerabilidad emocional.

En virtud de lo cual, la transición escolar se enmarca en otros tipos de transiciones que podríamos denominar migratoria, cultural y personal, las cuales interactúan y se relacionan de una forma muy compleja, lo cual es importante develar para conocer en su conjunto y con mayor complejidad las transiciones escolares de los niños y poder emitir recomendaciones al respecto que permitan incidir en apoyar a que los niños más vulnerables conozcan y gocen de sus derechos humanos.

Sabemos que parte del problema compete al Estado y las autoridades en turno, pues sin las condiciones materiales básicas que garanticen la protección de los derechos sociales, y por consecuencia, el disfrute de los demás, los esfuerzos institucionales locales de las escuelas serán insuficientes.

Es por ello por lo que como sociedad y en nuestra esfera personal, laboral y social, es necesario y urgente trabajar en propuestas concretas y asequibles para defender los derechos humanos. Sin embargo, se advierte la necesidad de una política social pública de mayor alcance con el propósito de atender a estos grupos vulnerables.

De la Barreda (2014) propone educar en los derechos humanos y en la necesidad de ayudar a que los más desfavorecidos gocen de los mismos. Por su parte, Bakyayita, *et al.* 2005, proponen creer en ellos, enseñarlos, vivirlos y defenderlos. Dávila y Naya (2011) proponen que la educación ha de ser considerada un derecho universal e imperativo ético.

La educación como un derecho universal básico, integrador y facilitador de todos los derechos humanos. Como derecho y como bien público e instrumento de cambio social, adquiere características de un imperativo ético insoslayable. (Dávila y Naya, 2011, p. 13).

De igual forma, advierten que la educación es un instrumento central para el logro de sociedades más inclusivas, cohesivas y desarrolladas, que implica la creación de procesos

educativos incluyentes que tenemos que construir todos los actores implicados en el proceso educativo.

La educación como derecho implica estrategias y procesos educativos incluyentes, relevantes y pertinentes para la adquisición de competencias, aprendizaje y competencias para la vida y la ciudadanía. (Clementina Acedo. Directora de la Oficina Internacional de la Unesco).

La 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) titulada: *Educación inclusiva: el camino del futuro* marcó un parteaguas histórico en avanzar en la discusión del concepto amplio de educación inclusiva. Se propone a ésta como un principio fundamental y orientador para el logro de una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva se puede concebir como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de educación inclusiva”. (CIE 25-28 de noviembre de 2008, Ginebra Suiza).

En el marco de la Educación inclusiva, una de las prioridades es fortalecer los Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), sobre todo en los grupos sociales más vulnerables como pilar del desarrollo psicosocial de niños y niñas, cimiento para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes en la educación básica y media.

La educación inicial en el marco de una política social de infancia constituye una de las principales políticas económicas y sociales para el desarrollo de estrategias preventivas frente a la pobreza y marginalidad. Algunos retos de la educación inclusiva:

En este proyecto se apuesta por la escuela inclusiva, una escuela democrática y plural capaz de acoger a todas las personas, sin aplicar mecanismos de selección y discriminación de ningún tipo, y capaz de transformar su cultura, su organización, su proyecto educativo para que todos los jóvenes participen y tengan éxito en su aprendizaje. Es necesario reconocer las diferentes necesidades de los

alumnos, y darles una respuesta adecuada, adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un currículo apropiado, una buena organización escolar, una utilización acertada de los recursos y una asociación con sus comunidades educativas. Todo ello requiere un profesorado preparado para atender todas las necesidades de los alumnos. (Dávila y Naya, 2011, p. 18).

Como punto de partida, el proyecto de educación inclusiva requiere un compromiso y apoyo decidido por parte del Estado y las autoridades competentes en todos los niveles para su realización, ya que sin la garantía de los derechos sociales básicos, los esfuerzos en la institución familiar y escolar estarán delimitados y enmarcados en las condiciones que puedan, o no hacer posible la construcción de una educación inclusiva, que exige una mirada crítica y comprometida de todos los actores implicados, de lo contrario los derechos humanos seguirán siendo una asignatura pendiente.

Caminante no hay camino se hace camino al andar.
Antonio Machado

¿Me podría indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?
Eso depende de a dónde quieras llegar.
A mí no me importa demasiado a donde.
En ese caso, da igual hacia donde vayas.
...siempre que llegue a alguna parte
¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte, si caminas bastante.
Lewis Carroll en, Alicia en el país de las maravillas.

CAPÍTULO 3

REFERENTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS: TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y METODOLOGÍA CUALITATIVA

3.1 A manera de introducción

Quiero comenzar reflexionando este breve extracto del extraordinario poema de Antonio Machado, el cual conocí por primera vez en voz del gran cantante Joan Manuel Serrat. Honestamente creo que, hasta la elaboración de este trabajo, comprendí su real sentido en el ámbito del conocimiento, hasta volver a recorrer los múltiples, difíciles y a veces tortuosos e inciertos caminos de la investigación.

De igual forma, desde adolescente ha cobrado un gran sentido en mí vida la obra de Lewis Carroll de *Alicia en el país de las maravillas*, específicamente el pasaje donde Alicia se encuentra en la disyuntiva de qué camino tomar y es interpelada por el gato rizado de a dónde quiere ir, y ella responde desconocerlo. Esa interrogante central nos acompaña toda la vida y también en el quehacer de la investigación, al no tener claridad de a dónde queremos ir, cuál es el propósito u objetivo final de lo que hacemos y para qué lo hacemos.

En virtud de lo anterior, con relación a la presente investigación, yo sabía que ese extenso diario de campo que contenía mis observaciones, registros de la realidad cotidiana escolar y la voz de mis informantes, guardaba un mar de informaciones y experiencias valiosas que era necesario nombrarlos y articularlos a partir de mi mirada y la teoría, y me preguntaba ¿cuál?

Es ahí cuando me doy cuenta de que Dios y la vida te pone a las personas correctas en el momento preciso, es cuando decido buscar al doctor Carrillo, pues nunca olvidaré que cuando ingresé al doctorado, él me entrevistó, revisó mi proyecto de investigación y me dijo que era un tema novedoso, poco estudiado y relevante pues la UNAM tenía una deuda histórica con los pueblos indígenas de nuestro país.

Confiada en ese antecedente y también para encontrar una respuesta, una ruta, una orientación a partir de mostrarle mi trabajo, -quien amablemente me leyó- me dijo que era un valioso trabajo de campo empírico que podía interpretarse a la luz de la teoría de la complejidad.

3.2 La transición escolar desde la teoría de la complejidad

Inmediatamente intenté ligar el conocimiento que tenía en ese momento a partir de la teoría de la complejidad, mis datos y mis organizadores gráficos que había hecho en mi cuaderno de anotaciones, en ese momento como un relámpago instantáneo vinieron a mi mente mis mapas conceptuales sobre los resultados del trabajo de campo con sus diferentes apartados: contexto, características mis informantes, diversidad lingüística y étnica, migración, educación, alimentación, salud, escuela, economía, comunidad, subsistemas y apartados que se relacionaban entre sí y con los cuales se podía explicar de forma integral el proceso de la transición escolar.

Fue entonces cuando me generó sentido el emplear la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), como referente teórico metodológico, pero ahora mi pregunta era ¿cómo? A lo que el doctor Carrillo me respondió que no había recetas, que era un camino por construir, y que justo ahí se debía hacer presente la creatividad y aportación de mi yo investigador.

En ese momento comprendí con más profundidad las sabias palabras de Machado, las cuales indudablemente nos hacen reflexionar sobre la propia vida y los caminos que vamos forjando a partir de nuestras experiencias y contexto particular.

A partir de ese momento, recupero la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), como fundamento metodológico que me permita situar, ligar, comprender e interpretar el tema de investigación sobre la *transición escolar del preescolar a primaria de los niños indígenas en la frontera norte* desde una mirada de la

complejidad, lo cual no fue una tarea fácil y representó un reto mayúsculo, ya que como él lo refiere, implica una reforma del pensamiento.

Parto de la premisa del *problema del conocimiento* que plantea Edgar Morin, al advertir que se parte de conocimientos ambiguos, desordenados, intrincados y difíciles de conocer, y es en ese punto en el que me encontré en diferentes momentos de este trabajo, al tener frente a mí los amplios resultados de un trabajo de campo que componen un todo: características de la localidad, migración, contexto económico, pobreza, diversidad lingüística, lo indígena, experiencias de transición del preescolar a primaria de los niños indígenas, las familias y comunidad.

De aquí la interrogante central que nos plantea Morin de *¿cómo organizar ese conocimiento?* que se asoma como un abanico de innumerables temas y subtemas aparentemente inconexos.

Es importante partir de la noción de complejidad de que la realidad de *experiencias del preescolar a la primaria indígena* es hipercompleja, ya que se caracteriza por tener muchas partes -contexto y diferentes ámbitos de la realidad- que forman un conjunto intrincado y difícil de conocer, con diferentes probabilidades de organización, de incertidumbre, desorden y caos.

Por lo cual, el objeto de conocimiento no se puede estudiar, asimismo, sino en la relación con su entorno, a decir de Morin, es una *realidad móvil, inter-intra transconectada, compleja y llena de vida* (2010, p. 16). Partir de este principio implica reconocer la complejidad de la realidad a estudiar y salirnos de visiones reduccionistas de la misma.

Romper mi visión positivista al investigar, implica la visión de un sistema abierto a la construcción de un nuevo saber, a decir de Morin, nuevas miradas que vinculen lo biológico, lo físico, lo imaginario, sujeto-objeto, orden-desorden, partes-todo, simple-complejo, cultural-natural, autonomía-dependencia, yo-otros (Morin, 2010, p. 18).

En este sentido, el reto no menor de “intentar construir un discurso multidimensional, no totalitario, doctrinario, abierto a la incertidumbre y la trascendencia. La cosa nunca encerrada en el concepto, el mundo jamás aprisionado en el discurso” (Morin, 1996, p. 76). Para el logro de este propósito, partiré de definir qué es el pensamiento complejo, soporte metodológico y teórico desde el cual se fundamenta este trabajo.

3.3 Universo y sujetos de estudio

La presente investigación se realizó en un preescolar y una primaria indígena de la colonia conurbada -Pedregal de Santa Julia- perteneciente a Tijuana, Baja California, ciudad fronteriza del norte del país, región multicultural de alta migración, conformada por varios asentamientos irregulares por migrantes provenientes de diferentes estados.



Google (2020) *Colonia Pedregal de Santa Julia* (mapa 1), municipio de Tijuana, Baja California, Méx.

<https://www.google.com/maps/dir/Delegaci%C3%B3n,+Av.+Internacional+Sn,+Zona+Centro,+22000+Tijuana,+B.C./Pedregal+de+Santa+Julia,+22604+Tijuana,+B.C./@32.5158904,-117.2346734,11z/data=!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x80d9490b669e5cad:0xa9640a7b12fa285!2m2!1d-117.0584921!2d32.5361709!1m5!1m1!1s0x80d949e0d82b1c61:0xb436a1dc8b1f5939!2m2!1d-117.0602842!2d32.4935641!3e0?entry=ttu>

El estudio de campo se realizó en dos escuelas indígenas de la colonia, el preescolar “Ita yu yu” (*foto 1*) y la primaria “Ve’e tu’ un savi” (*foto 2*), ambas con nombre indígena en mixteco que significa “Flor del Rocío” y “Casa de la Sabiduría” respectivamente. En el momento de la investigación, sólo había una calle pavimentada de acceso a las escuelas, están juntas, en la foto 1 la cerca de fierro es el preescolar y la reja azul de la primaria.



Pérez, V. (2009) *Fachada del preescolar* (foto 1), Tijuana, Baja California, México.

La siguiente imagen (*foto 2*), es de la explanada del patio principal de la primaria que, si estaba pavimentada, aunque no contaba con techos de protección para el sol ni con juegos. Es un área de usos múltiples para ceremonias, festivales, juego y juntas (*foto 3*).



Pérez, V. (2009) *Explanada y patio central de la primaria* (foto 2), Tijuana, Baja California, Méx.



Pérez, V. (2009) *Ceremonia en la primaria del día de la independencia* (foto 3), Tijuana, B.C., Méx.

La fotografía 4 de la primaria fue tomada en la parte trasera de la misma, se observó que la escuela fue construida sobre un asentamiento irregular, sin pavimento, no estaba cercada, aquí inicia un camino de terracería que conduce al interior de la colonia.



Pérez, V. (2009) *Parte trasera de la primaria* (foto 4), Tijuana, Baja California, México.

En el siguiente capítulo se profundizará la descripción etnográfica de la región de estudio, vinculada a una interpretación desde la teoría de la complejidad. En este apartado metodológico sólo se presenta de forma general nuestro universo y sujetos de estudio donde se llevó a cabo la investigación.

La población estudiada comprendió un grupo de niños indígenas mixtecos y mestizos que cursaron el último ciclo escolar de preescolar (2008-2009), y su posterior ingreso a 1° año de primaria (ciclo escolar 2009-2010), con el propósito de observar su paso de preescolar a primaria y analizar proceso de transición escolar, inserción, desarrollo y adaptación que vivieron.

De acuerdo con lo anterior, la intervención en campo tuvo dos etapas: la primera se efectuó en el preescolar durante los últimos tres meses del ciclo escolar 2008-2009. La segunda en la escuela primaria las tres primeras semanas correspondientes al inicio del ciclo escolar 2009-2010. Cabe señalar que, por cuestión de recursos, no se pudo permanecer el mismo tiempo en ambas escuelas, razón por la cual las evidencias y registros de la primaria no fueron tan amplios como los del preescolar.

La información obtenida incluyó la participación de niñas, niños, padres de familia, docentes directivos y supervisor del preescolar y la primaria. Cabe destacar que los instrumentos se redefinían permanentemente de acuerdo con los hallazgos y necesidades surgidas en la fase de trabajo de campo. A continuación, se presenta el listado de las entrevistas efectuadas en preescolar, primaria y al supervisor de educación indígena.

Entrevistas realizadas en el preescolar indígena		
No.	Entrevistado (a)	Número
1	Supervisor de educación indígena	1
2	Directora de la primaria indígena	1
3	Maestras de 3° grado de preescolar	2
4	Maestra de USAER de preescolar	1
5	Niñas y niños mestizos del preescolar	8
6	Niñas y niños indígenas del preescolar	4
7	Madres de niñas y niños mestizos	6
8	Madres de niñas y niños indígenas	2

Entrevistas realizadas en la primaria indígena		
No.	Entrevistado (a)	Número
1	Director de la primaria indígena	1
2	Maestra de 1° grado de primaria	1
3	Niñas y niños mestizos	11
4	Niñas y niños indígenas	8
5	Madres de niños y niñas mestizos	6
6	Madres de niñas y niños indígenas	4
7	Niños de 2° y 3° grado de primaria	6
8	Madres de niñas y niños de 2° y 3°	6

Se emplearon diversas técnicas e instrumentos cualitativos en la primera etapa de intervención en preescolar, las cuales incluyeron el *rapport* como estrategia para acercarme y generar empatía con los entrevistados, charlas informales, observaciones y registro de la vida cotidiana escolar (diario de campo) (*ver anexo A*), entrevistas abiertas

semiestructuradas (*ver anexo B*) y la Escala de Calidad de Centros Preescolar (ECCP) (*ver anexo C*) y Escala de Calidad de Centros Primaria (*ver anexo D*).

En la segunda etapa de primaria hubo algunas diferencias en la aplicación de los instrumentos, debido al breve tiempo de estancia en la misma -tres semanas-, de manera que debieron tener mayor precisión y direccionalidad las observaciones, registros y cuestionarios aplicados. Se emplearon observaciones y registros de la vida cotidiana escolar en el diario de campo (DC), guías de observación, cuestionarios sobre transición y autonomía, guías de entrevistas y la aplicación de la (ECCP) adaptada a la primaria.

Para finalizar, quiero señalar que el trabajo de campo realizado en estas escuelas indígenas en una colonia marginal de asentamientos irregulares de migrantes ha representado una de las experiencias metodológicas y etnográficas más importantes y desafiantes en mi formación profesional en investigación.

Entre las razones más importantes, se encontraron la lejanía de los preescolares, la inseguridad del Estado y la región (operación de bandas delincuenciales, de narcotráfico y del crimen organizado en la zona), carencia de transporte público directo a las mismas, la indiferencia y rechazo inicial por parte de las maestras del preescolar, las precarias e insalubres condiciones de las escuelas por la carencia de infraestructura, agua potable, basura, presencia de garrapatas en los perros en épocas de calor, etc.

Y sobre todo por conocer las indignantes condiciones materiales y humanas en las que se desenvuelven, principalmente niños y niñas indígenas migrantes, quienes se enfrentan, no sólo a una transición escolar, sino territorial, lingüística y familiar, viviendo en carne propia el desarraigo de sus lugares de origen, la nostalgia y depresión por dejar a los padres y la familia extensa, por enfrentarse a un contexto de alfabetización en español en una zona inhóspita, donde se sienten inseguros y tristes.

Donde además se manifestó, una lamentable estigmatización a una mujer, niña, indígena y pobre, nunca olvidaré las expresiones de racismo hacia estas niñas, ni su acercamiento, curiosidad y empatía ante mi presencia, a lo que una niña me externó: *qué bueno que tu si platicas conmigo, en mi salón no me quieren porque huelo feo*. Palabras muy dolorosas

que nunca olvidaré y que animaban mi fuerza y espíritu de continuar con mi trabajo de campo, a pesar de las múltiples adversidades y enfermedad que se me presentaron.

En el sentido anterior, me enfrenté nuevamente a la pregunta que los etnógrafos nos hacemos después de terminar el periodo de trabajo de campo, después de hacer la ardua recopilación de información, ¿qué puedo hacer por los niños y niñas de estas escuelas indígenas, ¿qué puedo hacer por esta comunidad?, ¿cómo puedo ayudar a mejorar sus condiciones? Y es ahí donde observas que hay una asignatura pendiente en la satisfacción plena de derechos humanos fundamentales con poblaciones migrantes indígenas. Y quizá mi modesta contribución sea dar a conocer la realidad y voz de los niños indígenas migrantes en este trabajo.

En este sentido, es importante destacar el hecho de que cuando inicialmente planteé el tema de investigación a las maestras del preescolar, tuvieron una expresión de extrañeza en su rostro, les expliqué por qué son tan importantes las transiciones escolares, la directora del preescolar me dijo que nunca hubieran pensado en la relevancia del tema, lo cual contribuyó a visibilizar el tema en la comunidad escolar (supervisor, personal docente y padres de familia).

Por otra parte, representó un desafío y una experiencia de aprendizajes el conocer la Teoría Fundamentada (TF) como método de investigación cualitativa que puede aportar numerosos conocimientos a partir de los datos empíricos, el análisis sistemático de los datos, la identificación de categorías y sus conexiones que generan referentes conceptuales.

Quiero destacar que una de las diferencias fundamentales que encontré con la etnografía escolar (Álvarez-Gayou, 2003; Bertely, 2000; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1998; Serra, 2004; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 2006), es que, al no ser tan rígida y estructurada, rompe el principio de verificación de ir a comprobar nuestros datos, y en ese sentido la TF da mayor libertad al investigador de hacer que fluya la realidad y vayan emergiendo los datos que van a sustentar nuestra teoría, claro siempre acompañado de una prudente y vigilante mirada epistémica.

Tanto la etnografía escolar como la TF, constituyeron mis referentes metodológicos cualitativos fundamentales, los cuales me permitieron adentrarme en mi universo de estudio, informantes clave, explorar y conocer el intricado y divergente proceso de transición escolar de los niños, especialmente de los indígenas migrantes, los cuales se enfrentan a transiciones más amplias y complejas, de ahí la necesidad posterior de comprender el fenómeno de la transición desde la perspectiva de la complejidad, que nos permita tener una mirada más integral del mismo.

3.4 Metodología de investigación cualitativa

Para la elaboración del trabajo de campo de esta investigación, retomé dos enfoques hermanos de la metodología cualitativa: la teoría fundamentada y la etnografía escolar, con la finalidad de explorar y conocer la voz de los sujetos de estudio y de su contexto específico, a partir de indagar el tema central de esta investigación: conocer sus experiencias de transición escolar de preescolar a primaria.

Los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales. El supuesto ontológico fundamental es que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos. Los métodos cualitativos privilegian el estudio “interpretativo” de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción. El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al *significado* que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas. (Castro, 1996, p. 64).

En virtud de lo anterior, la adopción hacia los métodos cualitativos significa la adscripción a un paradigma epistemológico alternativo al positivista, el cual centra su interés en el *sentido* y *significado* que las personas atribuyen a sus acciones y su entorno, los cuales han cobrado auge en las ciencias sociales, la salud y la educación en los últimos treinta años.

Desde que egresé de la licenciatura en el año 2001, me incorporé a colaborar en proyectos de investigación en salud y educación en diferentes instituciones públicas y privadas, ahí comencé a aprender a hacer investigación cualitativa en la Fundación Mexicana para la

Salud (FUNSALUD) de la mano y orientación del sociólogo José Arturo Ruiz, con quien me inicié en este apasionante camino.

Después trabajé con un equipo multidisciplinario dirigido por el Dr. Daniel Hernández Rosete, sociólogo, antropólogo e investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), con quien emprendí un proyecto de migración indígena, salud reproductiva y sexual en el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP).

Estas dos experiencias laborales fueron sumamente relevantes y formativas, ya que aprendí a fuerza de ensayo y error a acercarme con respeto y gratitud a mis sujetos de estudio, a hacer *rapport*, observación participante, registros de la vida cotidiana en el diario de campo, entrevistas semiestructuradas y a profundidad, a la no menor y ardua tarea de transcribir entrevistas y escribir el diario de campo de lo observado en la jornada del día, tareas muy absorbentes y pesadas pero necesarias.

A hacer entrevistas y registros transcritos que te permiten contar con la materia prima, el contenido y la esencia para pasar a la lectura, relectura, análisis, diálogo y reflexión con los datos obtenidos, e ir construyendo categorías de análisis, plantear nuevas preguntas y trazar nuevas rutas en la investigación.

Por lo anterior, recupero estas experiencias etnográficas en la presente investigación y también aprendo de las aportaciones novedosas para mí, de emplear por primera vez la teoría fundamentada, lo cual me permitió comprender y comparar ambas metodologías hermanas, valorar sus aportaciones, alcances y límites.

He de señalar que este proyecto de investigación me llevo a una reflexión de mi propia formación metodológica y académica, al ánimo de comprender a partir de la mirada de los sujetos y lugar de estudio en un contexto de marginación y olvido de un tema poco abordado como son las transiciones escolares, todo lo cual implicaba una mirada permanente y reflexiva sobre mí misma.

3.5 La etnografía educativa

Peter Woods (1998, p. 15) en su texto *El yo del etnógrafo*, afirma que hay una relación existente entre la historia personal y el método de investigación cualitativa *pues en ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas*. En este sentido, yo elegí explorar realidades subjetivas y experiencias poco estudiadas como el contexto indígena migratorio en la frontera norte de nuestro país, y aunque todos me decían que no me fuera a hacer el estudio de campo, en Tijuana, una de las ciudades más violentas del país, afectadas por el narcotráfico, el crimen organizado y tráfico de personas.

Hoy que soy madre lo pensaría dos veces, pero en ese momento representó una gran oportunidad hacer trabajo de campo en la frontera norte del país donde nunca lo había hecho, que era una región de alta migración, multicultural, diversa y muy contrastante por ser un estado vecino de Estados Unidos y la frontera más visitada del mundo en nuestro país.

De igual forma representó la oportunidad de estudiar con población indígena migrante, con quienes tengo un vínculo familiar, ya que mi abuela era una guerrera indígena otomí, que sobrevivió a un contexto de adversidad, caracterizado por la pobreza, la invisibilización y discriminación por ser mujer, pobre e indígena, y a pesar de eso, nunca ocultó sus raíces y su conocimiento de la lengua, por el contrario, hasta sus últimos días, nos compartía breves diálogos en otomí, como una forma de resistencia y orgullo por sus raíces y ser hablante de su lengua.

Derivado de las condiciones de pobreza y falta de oportunidades de desarrollo y trabajo en la región del valle del mezquital en Hidalgo, algunos de mis tíos, incluyendo a mi papá, tuvieron que iniciar la trágica y difícil travesía de migrar en búsqueda de oportunidades laborales, algunos a Estados Unidos, mi papá a la ciudad de México, enfrentándose así a la lamentable orfandad, desarraigo de su familia y lugar de origen, precariedad laboral y todas las difíciles y lamentables condiciones que enfrentan los migrantes en nuestro país y en todo el mundo.

Por todo lo anterior, recuperó el planteamiento de Woods sobre el qué investigar, está inspirado por la motivación, la subjetividad y el compromiso de conocer sobre la vida personal y familiar de una misma, así que esas fueron las razones de mi motivación e inspiración para emprender la riesgosa aventura del trabajo de campo en Tijuana.

De igual forma, representó un gran reto entrar a las escuelas a realizar trabajo de campo, en un contexto de inseguridad de la zona y desconfianza de la comunidad escolar, sin embargo, eso reafirmó mi interés y compromiso, y de forma especial con los niños migrantes indígenas, quienes se enfrentan a diversos tipos de transición: escolar, lingüística, territorial y personal en una zona fronteriza con diversos contrastes.

Para llegar a las escuelas tenía que caminar como un kilómetro a pie, ya que no había transporte en esa zona, al estar ubicadas en un cerro de asentamientos irregulares, razón por la cual algunas veces me enfrenté a las inclemencias del tiempo y al temor por la inseguridad, pero siempre salía con la confianza de que todo iba estar bien y que era valioso investigar en esas escuelas indígenas.

También me enfrenté a la enfermedad de las vías urinarias y respiratorias, al no haber disponibilidad de los baños, ya que varias veces no se contaba con el servicio de agua en las escuelas. Las temperaturas son extremas de la región con mucho aire y tolvánicas, un clima al que denominan mediterráneo, el cual es muy seco, por lo cual los niños también enfermaban mucho.

Por otro lado, Elsie Rockwell (2009), también habla de un compromiso político con la etnografía y el quehacer de *documentar lo no documentado*, en términos de una construcción heurística de descolonizar el conocimiento en diálogo con los otros, en contraposición a lecturas oficiales.

De acuerdo con Bertely (2000) y Rockwell (2009), el etnógrafo educativo, tiene el compromiso de aclarar y sacar a la luz lo implícito y desconocido, ya que de esta forma se muestra cómo la voz y la práctica social de los actores pueden incidir en la transformación de los discursos escolares hegemónicos, de ahí que el texto interpretativo rompa certezas al profundizar en el primer nivel de reconstrucción epistemológica.

Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos. Por ello, habría que vigilar no solo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce, dentro de la configuración cultural y política de cada localidad. (Rockwell, 2009, p. 39).

En el sentido anterior, considero que la relevancia que justifica este trabajo es, por un lado, el visibilizar un tema poco abordado en la educación: las transiciones escolares. Por otro lado, los escasos o nulos estudios de este tema con población indígena migrante, y en un contexto tan particular que es una localidad cercana a la frontera norte y la línea divisoria entre México y Estados Unidos. De ahí la necesidad de documentar y visibilizar algo que no se ha documentado.

De igual forma, como bien lo señaló el sociólogo francés, Pierre Bourdieu (2013), en su libro el *Oficio del sociólogo*, existe la necesidad de mantener una *vigilancia epistemológica permanente*, estar abiertos al descubrimiento (*serendipia*), a la duda, a la formulación de múltiples interrogantes, a la reflexión, al análisis, la humildad y a trascender una lectura simplista de la realidad.

En palabras de Elsie Rockwell (2009), transformar la mirada, *la experiencia etnográfica en el campo y en el archivo, debe transformar nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser* (p. 196), a lo que llamaría transformación epistémica de cómo conocer. Principios metodológicos congruentes con la teoría fundamentada y la complejidad de Edgar Morin, ya que éste último afirma que el reto mayúsculo es reformar el pensamiento.

Las experiencias, retos y dificultades en el trabajo de campo, enriquecieron, modificaron y ampliaron mi mirada sobre el quehacer etnográfico a nivel escolar básico, él cual es novedoso, complejo, divergente y estigmatizado.

Como lo señalé en un inicio de este apartado, tuve que ir rompiendo con mis fijaciones positivistas, al igual que cambiar mi visión sobre la disciplina y control de grupo en preescolar, ya que aprendí que los niños aprenden en movimiento y jugando, también a saber escuchar y poder dialogar con los niños, maestros y padres de familia, a ser paciente,

a observar con profundidad la realidad escolar que me ayudaría a entender los elementos y procesos implícitos en la transición escolar de los menores.

La teoría resultante derivada del análisis y hallazgos de los datos obtenidos se presenta en un modelo y texto interpretativo que permite dar cuenta de forma integral sobre las diferentes características, dimensiones y categorías implícitas en el proceso de transición escolar que viven los niños de preescolar a primaria. Exposición escrita, a decir de Bertely (2000), donde se entretujan las perspectivas del actor (niños, escuela, familia y comunidad), del intérprete y de otros autores de manera coherente.

3.6 Teoría fundamentada

Este apartado tiene como propósito describir la *Grounded Theory*, traducida al español como Teoría Fundamentada (TF), una metodología de análisis cualitativa empleada para el estudio sobre la *transición del preescolar a la primaria indígena*. Metodología desde el cual se diseñó, recopiló e interpretó la información recogida en el trabajo de campo, como vía para explorar el proceso de transición escolar, a partir de la *descripción, comprensión y creación de nuevos referentes teóricos* de la temática a estudiar derivada del análisis de los datos empíricos obtenidos.

La TF surge en el contexto de las últimas décadas, periodo en el que se observa un notable impulso al enfoque de la metodología cualitativa por parte de los investigadores en el campo de las ciencias sociales, auge que se refleja en una serie de publicaciones sobre los criterios, usos y fundamentos cualitativos. (Denzin y Lincoln, 1994; Bodgan y Biklen, 1992; Strauss y Corbin, 1994 y 1997; Miles y Huberman, 1994 y Coffey y Atkinson, 401996).

Dichos autores ponen énfasis no sólo en el uso de las técnicas cualitativas, sino en los criterios y el fundamento del análisis cualitativo de datos, es decir en “los procesos de transformación de los datos” (Trinidad et al. 2006). Lo cual sugiere más que recopilar, analizar y emplear los datos para construir teoría.

A partir de lo anterior, Glaser (1992) afirma que el aspecto central de la teoría fundamentada es facilitar el análisis cualitativo de los datos, ya sean cuantitativos o cualitativos, a diferencia de otros tipos de investigación cualitativa que parten de referentes conceptuales y empíricos preconcebidos.

La aproximación de la Teoría Fundamentada o teorías fundamentadas es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio. (Glaser, 1992, p. 16).

La TF fue creada originalmente por los sociólogos estadounidenses Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro *The Discovery of grounded Theory (1967)*. Su planteamiento central consiste en que la teoría se construye a partir de los datos obtenidos en la investigación, a partir de lo cual es posible generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos, y no como tradicionalmente se hacía a partir de estructurar y definir previamente los referentes teóricos e instrumentos y técnicas cualitativas a emplear para su comprobación.

Esta aproximación, se enmarca en tradiciones constructivistas interpretativas por el énfasis y el objetivo en la generación y construcción de teoría fundamentada desde los datos empíricos en oposición a los criterios de verificabilidad o confirmación -refutación derivados de los modelos positivistas de investigación. (Trinidad et al., 2006, p. 14).

En este punto yo encontré una diferencia con los métodos de investigación cualitativa tradicionales, -como el etnográfico- con los que con anterioridad yo había trabajado en las áreas de salud y educación. Generalmente íbamos a hacer trabajo de campo con un previo estado del arte sobre el tema, hipótesis tentativas y un repertorio de instrumentos de recolección como guiones de entrevistas semiestructuradas, hojas de registro, etc.

En este trabajo de campo, retomé mis experiencias etnográficas anteriores, aunque en el proyecto de educación que colaboré en la Universidad Iberoamericana, fue la primera vez que conocí la TF, y fuimos llevados de la mano y orientación continúa del doctor Marco Delgado para conocer y adentrarnos a dicha perspectiva, y sobre todo ponerla en práctica, lo cual no me resultó nada fácil, pues eso pasa cuando nos enfrentamos a algo nuevo y desconocido.

Me di cuenta que parte de la confusión y resistencias con la TF, tenía que ver con mi fijación y prácticas positivistas de hacer trabajo de campo, como definir previamente las

rutas e instrumentos de recolección fijas, así como mi propia mirada sobre un nivel educativo desconocido para mí en la práctica, como es el preescolar y la primaria, lo cual me llevó a una permanente reflexión y a *transformar mi mirada* (Rockwell, 2009), o como diría Morin (2010), el método y la observación desde la complejidad implica una *reforma del pensamiento* que requiere una *vigilancia epistemológica permanente* (Bourdieu, 2013).

Recupero la propuesta de Cresswell (2003), quien de forma clara y precisa plantea los principios más relevantes de la teoría fundamentada:

- Su propósito es generar o descubrir una teoría.
- La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada.
- La teoría se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.
- La teoría propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos.
- La teoría se deriva de datos obtenidos en el trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos.
- El análisis es sistemático y se inicia desde el momento que empieza a obtenerse.
- El análisis de datos se realiza por la identificación de categorías y estableciendo relaciones o conexiones entre ellas.
- Se realiza una obtención adicional de datos basadas en los previamente obtenidos.
- Los conceptos se desarrollan gracias a la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo.
- La obtención de datos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones.
- El análisis de datos incluye la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias), y la codificación selectiva de la historia emergente.

- La teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones. (Cresswell en Álvarez, 2003, pp. 90-91).

Con base en los principios esenciales de la Teoría fundamentada revisados anteriormente, pasaremos a la descripción de cómo se fue construyendo el tema de la investigación sobre la transición a la luz de la metodología de la TF.

Como punto de partida para el empleo de la TF, se tuvo que definir la temática o problemática a abordar y el entorno donde se efectuaría el trabajo de campo. El tema general fue analizar el *proceso de la transición del preescolar a la primaria* en dos escuelas indígenas ubicadas en una colonia conurbada de la frontera norte de Tijuana. En este sentido, la TF se propone dar respuesta a un tema de investigación y explicar los procesos sociales básicos.

El empleo de este método fue un ejercicio novedoso dentro de los enfoques de corte cualitativo, ya que como lo señalé mis experiencias previas fueron etnográficas, lo cual representó grandes retos y rupturas.

Los principios fundamentales de esta teoría advierten la necesidad de despojarse de las ideas y teorías preconcebidas, no determinar previamente la muestra, ni elaborar instrumentos muy estructurados al inicio de la obtención de datos, ya que la riqueza de este método radica en dejar fluir la información y los datos obtenidos para que vaya emergiendo la teoría que en ellos se sustenta.

Las experiencias angustiosas, amargas y al final aleccionadoras, me indicaban que era fundamental romper con supuestos, tener paciencia, estar atenta a la reflexión cotidiana, a la construcción y deconstrucción de la lectura e interpretación de los datos.

Recuerdo mi desconcierto y sorpresa cuando se inició el trabajo de campo por no salir con todos los instrumentos y la muestra diseñada, sentí la sensación de orfandad, sin rumbo claro, ni brújula, a pesar de contar con acompañamiento del equipo de investigación. No obstante, poco a poco, a partir de la observación paciente, lectura,

relectura, análisis y diálogo con la información relevante obtenida en el diario de campo, se definían mis preguntas de investigación y la ruta a seguir.

Un instrumento cualitativo fundamental para obtener información fue el diario de campo de una jornada en el preescolar, en el cual se empleó un cuadro de doble entrada dividido en dos columnas, en la derecha se hace el registro y descripción de la vida escolar, las conversaciones o entrevistas efectuadas. En la columna izquierda se realizó un análisis de la jornada escolar, destacando los elementos más importantes, también se clasifican o titulan los temas o subtemas que se presentan relacionados con la transición escolar, se plantean nuevas tareas y preguntas de investigación pendientes que van emergiendo del análisis de los datos. (*Ver anexo A*).

En el diario de campo en la columna derecha, se realizó una descripción detallada del conjunto de actividades de la jornada que refleja la rutina del preescolar: entrada, actividades de trabajo realizadas durante el día, recreo, salida, problemáticas que se presentaron en el aula como la inasistencia, falta de tareas, así como las actitudes, expresiones y comportamientos de alumnos y padres de familia.

Todo lo anterior, centrando la mirada en el tema de la transición escolar, que como se observa en este diario, se empieza a ver que hay niños que apenas atraviesan su primera transición del seno familiar a la escuela, ya que la mayoría sólo son inscritos desde 2º año del preescolar, hay inasistencia y a veces una flexibilidad en la rutina escolar y familiar que impide una incipiente conformación de hábitos y disciplina de los niños.

La estructura de este diario de campo de doble columna (*Ver anexo A*), por un lado, permite un registro etnográfico detallado de la jornada escolar, de las entrevistas y charlas formales e informales, es decir, registrar e interpretar toda la información relevante que iba emergiendo centrada en el proceso de transición escolar, lo cual implicó un registro selectivo no siempre fácil por la abundante información, así como evitar una mirada prejuiciosa e inquisitiva sobre la realidad escolar.

En la columna del lado izquierdo del diario de campo, se realizó el análisis de toda la información de la columna derecha, tarea más fina que corresponde al reconocimiento y análisis de la información relevante que va emergiendo sobre el tema, a la caracterización

y clasificación de subtemas, así como a plantear nuevas preguntas y líneas temáticas a explorar y profundizar. Es ahí donde va emergiendo la teoría fundamentada, a partir de la emergencia y relevancia de los datos encontrados. (*Ver anexo A*).

Si bien el método empleado para la recopilación de los datos se basó en la TF, también retomé mi experiencia etnográfica, pues finalmente ambos son métodos cualitativos hermanos y comparten varias similitudes, nos permiten adentrarnos a nuestros sujetos y realidad a estudiar, con el compromiso de darle voz y develar sus experiencias, a partir de la interpretación.

Fue así como empecé con la recolección de datos, a partir de la observación participante y el registro de la vida cotidiana en un grupo de preescolar de 3° grado durante los últimos tres meses del ciclo escolar. No llevaba instrumentos elaborados, sólo el propósito claro de documentar información relevante acerca del proceso de transición de preescolar a primaria que pronto enfrentarían los niños.

Pasaron varias semanas de cierta angustia y tedio sobre la elaboración de los registros cotidianos de la vida escolar cotidiana, donde siempre me preguntaba ¿de todo este mar de información qué es relevante para comprender el proceso de transición escolar? He de señalar que varias veces perdía el sueño, al pensar que no estaba haciendo una recopilación de datos relevante. También se tornaba pesado y tedioso pasar hasta tres horas diarias por la tarde, haciendo el diario de campo de la jornada, transcripción de entrevistas, lectura y análisis del diario y elaboración de nuevas preguntas.

Sin embargo, el *rappor*t fue central y un poco prolongado – aproximadamente un mes-tiempo necesario para poder generar la confianza en la escuela y con mis posibles informantes, ya que las maestras tenían mucha desconfianza e inquietud frente a mi presencia, situación que generalmente pasa al ser observados en nuestra práctica docente.

También empleaba el método sociológico de comparación entre los distintos niños en la escuela y la información obtenida, donde empecé a observar procesos diferenciados de adaptación, desempeño y socialización entre los niños mestizos y los indígenas.

La teoría fundamentada, definida como la metodología de análisis, propone un procedimiento de actuación en el análisis de datos a través de unas técnicas y

mediante la aplicación de un método, que los autores denominan método comparativo constante. (Trinidad, 2006, p. 9).

El empleo del método de comparación entre los diferentes procesos escolares de los niños, me llevo al razonamiento de que las diferencias del desempeño escolar, la socialización, el conocimiento y la adaptación al preescolar, estaban enmarcadas por las diferencias económicas, étnicas y de género entre los propios niños.

Este hallazgo me llevo a centrar y documentar mi mirada en los niños indígenas, y posteriormente observar su paso a primaria y las diferentes problemáticas de transición escolar que enfrentaron, a diferencia de los niños mestizos.

La aproximación de la Teoría Fundamentada, como una metodología de análisis inductiva generativa, propone un proceso de análisis cualitativo con el objetivo de generar proposiciones Teóricas Fundamentadas en los datos empíricos. El análisis propuesto se realiza bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante y los criterios de muestreo teórico y saturación conceptual de las categorías encontradas. (Trinidad, 2006, p. 21).

En ese momento me detuve y elaboré mi primera conceptualización referida al proceso de transición escolar que enfrentan los niños indígenas, la cual esta mediada por otros tipos de transiciones territoriales, lingüísticas y culturales que enfrentan los niños indígenas migrantes, lo cual amplía y torna más compleja la transición escolar.

CAPÍTULO 4

LA TRANSICIÓN ESCOLAR DESDE LA COMPLEJIDAD: DEL CONTEXTO GLOBAL AL LOCAL

4.1 Una mirada desde lo global

Este capítulo tiene como objetivo presentar una interpretación sobre la transición desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), a partir de los resultados obtenidos en la investigación sobre la transición del preescolar a la primaria indígena en el contexto urbano de Tijuana, Baja California, región fronteriza con el país vecino Estados Unidos.

Se parte del propósito general del estudio, analizar la transición escolar, inserción, desarrollo y adaptación que vivieron los niños en su paso del preescolar a la primaria indígena en un contexto urbano de frontera, con la finalidad de identificar las dimensiones y procesos que impactan dicha transición y aproximarnos a la comprensión de un tema de estudio relevante y prácticamente inexistente en nuestro país.

Dichos resultados incluyen la interpretación del intérprete (investigador) derivada de la emergencia de la teoría de los datos y hallazgos obtenidos por parte de los actores estudiados y su entorno -teoría fundamentada-, así como de la construcción de referentes conceptuales sobre la transición escolar a partir de la literatura. Con base en estos elementos, se construye una interpretación sobre la transición escolar desde teoría de la complejidad.

Antes de comenzar este gran reto y ejercicio teórico metodológico de construir una interpretación del presente tema de investigación a la luz de la teoría de la complejidad, quiero manifestar mi nerviosismo, inexperiencia y las numerosas interrogantes que se me plantearon al realizar esta aventura intelectual, la cual sin duda me aportó numerosos aprendizajes y desafíos personales e intelectuales.

Lo anterior derivado de mi formación académica positivista, del abandono recurrente y falta de conclusión de este trabajo por diversos motivos personales, sin embargo, el compromiso personal, familiar, y sobre todo con los sujetos estudiados y de la compleja y desafiante realidad, me recuerda que la reforma a la educación requiere una reforma del pensamiento, ante lo cual adquieren gran sentido las sabias y conocidas palabras de Antonio Machado: *se hace camino al andar*.

Sin embargo, como a continuación se describirá en la interpretación y hallazgos encontrados en el trabajo de campo, fue sumamente interesante y relevante dar cuenta del proceso de transición escolar de los niños indígenas en el contexto de la frontera norte del país, pues como lo señala la teoría de la complejidad, es dar cuenta de una realidad de *estudio hipercompleja, móvil, inter-transconectada, multidimensional y llena de vida* (Morin, 2010, p. 17).

En este capítulo, se documenta que la transición escolar se enmarca en un contexto global, regional, fronterizo, económico, cultural y social de diversos contrastes, donde la pobreza, la migración y la precariedad laboral tienen un impacto negativo en el contexto familiar, educativo y comunitario en donde se desenvuelven los niños.

4.2 Tijuana, ciudad fronteriza y global de mercados contrastes

Las escuelas indígenas de nivel básico -preescolar y primaria- estudiadas, se encuentran en Tijuana, uno de los siete municipios en que se encuentra dividido el estado de Baja California México, se localiza al noroeste del estado y colinda al norte con el condado de San Diego, Estados Unidos. (*Ver mapa 2*).



Google, INEGI (2020) *Tijuana, Baja California* (mapa 2), municipio de Tijuana, Baja California, Méx. <https://www.google.com/maps/place/Tijuana,+B.C./@32.4570858,-116.9514843,12z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x80d9390226587bd3:0x14724bafa4e62456!8m2!3d32.5149469!4d-117.0382471!16zL20vMHBzd2M?entry=ttu>

Es una ciudad que comparte una frontera de 24 kilómetros de longitud con San Diego California, Estados Unidos. El puerto de San Ysidro es considerado el cruce más transitado del mundo, pues se estiman 300 000 cruces fronterizos al día. Como reza el lema que aparece en el escudo del estado de Tijuana “Donde empieza la patria”, en inglés es denominada como “la esquina de Latinoamérica”, también conocida como “la frontera más visitada del mundo” o “el último rincón del país”.²

La población de Tijuana al año 2010 ascendió a 1’559,683 habitantes, siendo el tercer municipio con más población a nivel nacional, con una tasa de crecimiento intercensal 2005-2010 de 2%, misma que ha tenido una tendencia a la baja en los últimos años. (IMPLAN, 2012, p. 1).

En 2020, la población de Tijuana fue de 1,922, 523 habitantes (50.4% hombres y 49.6% mujeres). En comparación a 2010, la población en Tijuana creció un 23.3%. (Data México, 2023, p. 1)

² “Tijuana, la frontera más visitada del mundo” en, *Turisteando en noticias Tijuana*, publicado el 9 de febrero de 2015, consultado el 12 de junio de 2015. Disponible en, <https://web.archive.org/web/20150616212720/http://turistaenlafrontera.com/?p=8876>

Cabe destacar que el crecimiento poblacional esta dado en mayor medida por el fenómeno de la migración que por el índice de natalidad, ya que reporta uno de los más bajos del país.

Para el año 2010, el 14.7% de la población nació fuera de la entidad. Por otra parte, del año 2000 al 2010 la población nacida en Tijuana creció al 46.6%. (IMPLAN, 2012, p. 4).

Tijuana es una ciudad global, mundial, caracterizada por la influencia de la globalización, el crecimiento industrial y la urbanización, es un centro de producción, comercial y cultural, cuenta con maquilas y numerosas empresas trasnacionales. De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Educación y Empleo*, en el año 2021 fue considerada como la ciudad con menor índice de desempleo. (INEGI, 17/05/2021).

Su colindancia con Estados Unidos de Norteamérica, la lleva a ser una ciudad global, multicultural de frontera con múltiples contrastes económicos y sociales, una ciudad de paso para muchos migrantes que desean cumplir el sueño americano en búsqueda de oportunidades laborales, y para quienes no lo logran o desean, se convierte en su lugar de residencia.

En este sentido, hay que entender que la migración es un fenómeno histórico complejo y multidimensional. Los autores Ariza y Portes (2010) afirman que en las últimas décadas ha habido un incremento y diversificación de los flujos internacionales de migrantes a escala global, lo cual nos habla de la fase globalizadora de la migración de fines del siglo XX.

El aumento en la escala y en la magnitud de la migración registrado en las últimas décadas forma parte de las tendencias observadas en el conjunto de la migración internacional desde los años ochenta, consecuencia en parte del estímulo a la movilidad espacial de la población propiciado por la globalización. (Ariza y Portes, 2010, p. 11).

Coinciden también en señalar los rasgos que sintetizan el nuevo escenario: aumento en la escala y magnitud de la migración, hoy hasta alcanzar proporciones nacionales, cambios en el perfil sociodemográfico en la temporalidad de los

migrantes, y diversificación de los sectores de inserción económica en la sociedad de destino, entre otros. (Ariza y Portes, 2010, p. 13)

En virtud de lo cual, el nuevo escenario en cuanto al aumento de la migración nacional e internacional ha traído cambios en el perfil sociodemográfico, en la temporalidad y residencia de los migrantes, así como la diversificación de los sectores de inserción económica en la sociedad de destino.

En una ciudad como Tijuana, que se ha incorporado a los procesos globales, la polarización social se manifiesta en la polarización espacial entre la población vinculada al sector terciario, con estatus socioeconómico alto, y la ligada actividades del sector secundario, en que aquél que es bajo. (Hernández, 2001, p. 234).

Las ciudades receptoras de migrantes como Tijuana, en ocasiones pueden ser señaladas como lugares de paso, con estancias a veces largas e interminables por los fuertes controles fronterizos. Sin embargo, con mayor frecuencia puede observarse que los llamados migrantes hacen ciudad.

Tijuana es una ciudad fronteriza eminentemente reconocida como escenario de la migración nacional, ahí han llegado miles de indígenas que poco a poco han reconfigurado la ciudad y sus prácticas en lo urbano. (Urbalejo, 2016, p.23).

Esta nueva fase de la migración en su fase globalizadora de fines de siglo XX e inicios del XXI se caracteriza por la movilidad y alta migración internacional y nacional, que hacen de Tijuana una región fronteriza multicultural y multiétnica de enormes contraste económicos, políticos y culturales, lo cual a decir de los autores (Ariza y Portes, 2010), advierte la necesidad de adecuar los marcos analíticos actuales al escenario cambiante de la migración internacional, para lo cual proponen transformar el concepto de transnacionalismo por el de transformación social como marco interpretativo.

La migración data de mediados del siglo XX, sin embargo, en las dos primeras décadas del siglo XXI, se han incrementado considerablemente las olas migratorias de centroamericanos, generando una crisis migratoria sin precedentes, que rebasa las políticas migratorias de ambos países.

La canciller mexicana, Alicia Bárcena, afirmó en la sede de la Organización de las Naciones (ONU) que las autoridades mexicanas y estadounidenses están siendo rebasadas por las crecientes olas migratorias. Diariamente llegan a territorio nacional unos 9 mil migrantes y se espera que en el año sumen 140 mil, lo que resulta “abrumador” y rebasa cualquier capacidad. (*La Jornada*, 23/09/2023).

Lo anterior advierte una grave crisis migratoria que rebasa la capacidad de atención de los gobiernos de México y Estados Unidos y coloca en una situación de extrema vulnerabilidad a los miles de migrantes que diariamente pierden la vida, son víctimas de robos, violencia y de los traficantes de personas.

De igual forma, representa un gran desafío para la ciudad de Tijuana, en términos de la capacidad de infraestructura y servicios, así como las posibles consecuencias de la vulnerabilidad y su vinculación a la delincuencia, adicciones e indigencia.

Tomando como base las proyecciones de población de CONAPO, para el año 20230 Tijuana contará con 1'084,118 habitantes más, de los que representará el 60% de población adicional a la existente en 2012, población que demandará mayores servicios básicos, infraestructura y fuentes de empleo. (IMPLAN, 2012, p. 6).

En virtud de lo cual, se advierte que el actual fenómeno de la migración representa una grave crisis humanitaria global que requiere la atención seria de una política social migratoria internacional.

4.3 La transición escolar desde la complejidad

La singularidad y globalidad de esta región única en el mundo, me lleva como primera instancia a definir que Tijuana, es una realidad hipercompleja, cambiante, móvil y multidimensional, razón por la cual, representa un reto mayúsculo elaborar una interpretación desde la complejidad, entendiendo el pensamiento complejo como la capacidad de entrelazar, relacionar, tejer en conjunto y ser capaz de relacionar las múltiples dimensiones de la realidad para hacerla comprensible.

Es el pensamiento capaz de religar, contextualizar, globalizar, pero al mismo tiempo es capaz de reconocer lo singular, lo individual y lo concreto. (Morin, 2010, p. 138).

Como bien afirma Morin, uno de los mayores desafíos del conocimiento es cómo ordenar, dar coherencia a una multiplicidad de datos de campo aparentemente inconexos: contexto, dimensiones que impactan la transición, experiencias de la transición en el preescolar y la primaria indígena, diversidad, familia y comunidad.

Desde la complejidad, estas múltiples dimensiones de la realidad constituyen un todo indisociable, una heterogeneidad e interacción entrelazada con su entorno y su contexto. En este sentido, parto del reconocimiento de la complejidad y la contextualización de la realidad social de la presente investigación, como una forma de contextualizar los datos en un contexto histórico y social de colonización y olvido hacia las poblaciones indígenas en nuestro país, lo cual adquiere mayor singularidad en una región fronteriza de grandes contrastes, alta migración, pobreza y diversidad cultural.

Un conocimiento capaz de contextualizar el conocimiento de los hechos, de los datos, es más útil que un saber sofisticado, incapaz de hacer la contextualización. ¿Qué significa la contextualización? No únicamente el contexto social, el espacio, sino también un contexto histórico para hablar de las cosas humanas. Aquí pienso en los indígenas y un pasado histórico de colonización y olvido. (Morin, CEIICH-UNAM, 2006).

Lo anterior, nos lleva a reconocer las causas estructurales e históricas de la colonización, pobreza y discriminación en el que han vivido por siglos las poblaciones indígenas en nuestro país, quienes se enfrentan al doble estigma de ser indígena y pobre, y en el caso de las mujeres al triple e intentan sobrevivir en un sistema económico capitalista global que privatiza las ganancias y socializa las pérdidas y costos entre la mayoría de la población.

Ese contexto general que Morin denomina el *contexto de planetarización*, otros mundialización y globalización, nos ayuda a comprender el sistema económico global que genera el desencuentro, antagonismo, la desigualdad económica y social en el mundo.

Aquí hay una lucha, una complementariedad antagonista, una mundialización de dominación y una mundialización de emancipación, de democratización. Entonces, es una necesidad de concebir todos estos problemas que están totalmente ocultos, donde reinan visiones totalmente unilaterales. (Morin, CEIICH-UNAM, 2006).

Partir del reconocimiento de este contexto histórico de colonización, de planetarización o globalización económica dominante, permite comprender la génesis de la desigualdad social, la discriminación, el menosprecio y el olvido hacia los indígenas en nuestro país.

Desde la complejidad, es entender el fenómeno de la transición de niños indígenas en la frontera norte asociado a condiciones contextuales, un proceso de *larga data*, como lo denomina Morin. Es así como tenemos que ver el contexto histórico y la realidad hipercompleja de este estudio, como un todo heterogéneo en interacción entrelazada permanente con el entorno, donde está presente la dialógica y la complementariedad antagonista que conforma la difícil, contrastante y desigual realidad social.

Entonces estamos obligados a la dialógica, a ver los antagonismos, sino concebir sus complementariedades, y eso es lo que permite ver mejor nuestras personas, nuestras vidas, nuestras sociedades y nuestro universo. (Morin, 2006, CEIICH-UNAM).

A partir de este ejercicio de contextualizar desde la complejidad, la realidad en el preescolar y primaria indígena, cobran sentido los principios del pensamiento complejo: dialógico, de recursividad organizacional, complejidad de la acción, sistémico y hologramático. Todos presentes como veremos a continuación, en una realidad hipercompleja, interconectada, cambiante, desigual, contrastante e incierta.

El primer principio dialógico de la teoría de la complejidad nos dice que es posible armar un entramado entre lo que parece contrario, la contradicción, no es vista como un error sino de forma complementaria. Es así como históricamente hemos creado una dicotomía irreconciliable entre el proyecto de civilización español y el proyecto de nuestros antepasados indígenas, lo cual como señala Morin, expresa una lucha entre la mundialización de la dominación y una mundialización de la emancipación.

El indio que renació fue una idea, una invención ya no de europeos sino de americanos. A partir de entonces creemos descender de españoles y de indios, nos creemos herederos de una gran cultura prehispánica y la aceptamos sin compromiso alguno con los pueblos que descienden de esas viejas culturas. Como una especie de esquizofrenia social, abrimos un gran abismo entre la población indígena actual y la prehispánica. Aplaudimos la figura abstracta del pasado y nos avergonzamos del presente. Exaltamos la memoria prehispánica como mestizaje, pero nuestro racismo se pone al descubierto frente al indio real. (Montemayor, 2008, p. 64).

Sin embargo, frente a esta dicotomía histórica que se ha visto reforzada por diversos discursos de dominación y hegemonía política y social, ambos proyectos civilizatorios aparentemente contrarios, es evidente que se complementan para organizar el universo (autoorganización) tal y como lo conocemos y lo vivimos, dando por resultado un universo de complejidad, diverso, contradictorio, desigual y contrastante. Universo donde los indígenas, continúan resistiendo los embates del dominio del sistema global.

El segundo principio de recursividad organizacional afirma que *la sociedad produce continuamente individuos que producen a la sociedad*. En este sentido, al igual que lo define la sociología de Max Weber (2010), Carlos Marx (1973), Foucault (1970) que como sujetos somos producto y productores en una relación social y damos vida y reproducimos a la sociedad que nos produce.

Por ejemplo, el Estado mexicano instituyó y promovió la escolarización en español en la sociedad mexicana, de manera que la escuela se convirtió en un instrumento o vehículo de formación ideológica y de institucionalización de saberes, haciendo a un lado los aprendizajes tradicionales y la cultura indígena ancestral, como sujetos en formación y reproducción valoramos y aprendimos que era conveniente aprender español y la cultura universal como lo válido, reconocido social y culturalmente aceptado.

La globalización, en su sentido más profundo, resulta en interculturalidad, encuentro y mezcla de culturas, así como en confrontación y negación de las mismas. (Fornet-Betancourt, 2008, p. 8).

El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. (Fornet-Betancourt, 2008, p. 22).

En ese sentido, la escuela y la sociedad determinan y enseñan los aprendizajes y la cultura válida y conveniente a adquirir, también nos enseña a discriminar y a reproducir esa discriminación, se refuerza la idea de que es conveniente y útil aprender español e inglés, ya que los padres de familia de los estudiantes del preescolar cifran sus expectativas en lograr el sueño americano. Este principio nos acerca a la comprensión de los antagonismos, la contradicción y la negación de la realidad estudiada.

Por su parte, el **principio de complejidad de la acción** señala que el individuo formado, tendrá cierta capacidad de acción, autonomía y organización, con lo cual no sólo reproducirá la sociedad, sino podrá modificarla.

Este aspecto es muy relevante y confirma la capacidad de agencia y transformación que tenemos los sujetos sociales, y como veremos a continuación, es conmovedora la capacidad de acción, reconocimiento y adaptación de los niños indígenas monolingües a un contexto alfabetizador en español y un entorno regional desconocido para ellos.

El tercer principio sistémico afirma que las cosas y la realidad están armadas en un sistema, *en cada parte está el todo y el todo está en cada parte*. Entendiendo “el sistema como una unidad que comporta elementos muy variados, muy diversos, con elementos que interaccionan con su entorno”. (Morin, CEIICH-UNAM, 2006).

Desde la visión Carlos Marx, el concepto de *totalidad* implica el aprender a observar la realidad como un sistema, donde en cada parte está el todo y el todo está en cada parte en permanente interacción con el entorno y situada en su contexto. A partir de lo cual, intenté cambiar mi primera mirada inquisitiva o enjuiciadora sobre la realidad escolar, por una mirada más socrática, amplia y reflexiva, tratando de comprender el todo con las partes y éstas con el todo en su contexto.

La totalidad es un principio filosófico que define a todo aquel conjunto universalista que abarca todos los aspectos de la existencia y no sólo la visión parcial o simplista de un sistema implantado. Para Marx la totalidad reside en el análisis de la sociedad como un todo y no de manera fraccionada ya que para él la sociedad es más que la suma de las personas. (Redacción, 2021, p. 1).

La totalidad no es el conjunto de todos los hechos históricos, de todos los acontecimientos y cambios sociales ocurridos en el tiempo y en todos los lugares,

sino que es la representación hecha por el historiador desde el inventario exhaustivo de las condiciones en que se produce cada proceso histórico que pretende ser explicado. (Marx en Gallo, 2011, p. 49).

Este principio rebasa la idea tradicional sistémica de que el todo se compone de cada parte, ya que el todo es más que la suma de las partes, y existen cualidades emergentes que nacen de la organización de un todo. Subyace una complejidad sistémica caracterizada por numerosas interrelaciones, donde también hay jerarquías y subsistemas.

Esto se observa de forma muy clara e interesante en una radiografía general de este estudio de caso donde tenemos el contexto, las experiencias de transición de preescolar a primaria, diversidad, familia y comunidad.

En una primera aproximación, esta realidad aparece con diversos componentes sin aparente conexión. No obstante, desde una mirada de la complejidad, entendemos que cada parte forma un todo estrechamente relacionado, lo cual se vincula con el **cuarto principio hologramático** que afirma que no hay una parte en un todo, sino también el todo se encuentra en la parte.

Por ejemplo, la precaria alimentación y salud de los niños indígenas, la migración y la pobreza que caracteriza a sus familias, impacta negativamente el bienestar de los menores y se relaciona directamente con el contexto de planetarización y/o globalización que impone el sistema económico capitalista global de dominio, control y hegemonía, reforzado por la ausencia de un Estado de derecho que garantice el pleno goce de los derechos humanos, con un fuerte impacto en los sectores sociales más vulnerables como los niños, indígenas y mujeres.

Bajo el enfoque de la complejidad, a continuación, pasaremos a la descripción etnográfica del contexto local económico y social de las familias, los niños y docentes del preescolar y la primaria indígena desde una mirada local, singular y concreta de la compleja realidad.

4.4 El contexto local

Este capítulo como su nombre lo indica: *una mirada del contexto global al local* tiene como propósito presentar una radiografía del contexto local familiar, económico y social de las escuelas y la población estudiada. Esto con la finalidad de situarnos en las

condiciones contextuales e históricas donde tiene lugar nuestro universo de estudio, ya que, desde la complejidad, este es un referente fundamental que nos permitirá adentrarnos a la comprensión de un fenómeno como la transición escolar desde una visión integral.

Cabe señalar que las dos escuelas estudiadas: preescolar y primaria indígena, pertenecen a la misma localidad, están juntas separadas por un muro. De hecho, la primaria es receptora de la mayoría de los niños que egresan del preescolar, de manera que comparten las mismas condiciones contextuales, razón por la cual se presenta el contexto de preescolar y primaria de forma conjunta.

Como se refirió en el capítulo 3 en el apartado *Universo y sujetos de estudio* (ver pp. 63-65), los centros educativos indígenas de preescolar y primaria, se localizan en la colonia Pedregal de Santa Julia, perteneciente al municipio de Tijuana, estado de Baja California, cercana a la línea fronteriza con Estados Unidos.

La colonia pertenece al área conurbada de la ciudad de Tijuana, se asienta en una zona irregular sobre la cima de un cerro (ver foto 5), detrás colinda con el periférico, donde hay una escalera de acceso a la misma (ver foto 6), al frente se localiza la reciente unidad habitacional *Loma Bonita* y la plaza comercial con el mismo nombre, así como un Colegio de Bachilleres. Gracias a esas obras, en el preescolar y la primaria se introdujo recientemente agua potable, pero aún sin drenaje. A los costados de la colonia, se encuentra un terreno baldío y una fábrica, y del otro se encuentra la colonia Salvatierra, conformada también en asentamientos irregulares.



Pérez, V. (2009) *Panorama de la colonia Pedregal de Santa Julia*. (Foto 5). Municipio de TJ., B.C, Méx.



Pérez, V. (2009) *Acceso a la colonia Pedregal de Santa Julia*. (Foto 6). Municipio de TJ, B.C. Méx.

A la zona de las escuelas se accede por dos vías, un camino de terracería en subida (*ver foto 7*) que conduce al barranco de la primaria y las escuelas que aparecen al fondo. Se puede llegar en automóvil particular o a pie, ya que no había transporte público directo.



Pérez, V. (2009). *Camino de terracería de acceso a las escuelas*. (Foto 7). Pedregal de Santa Julia, Tijuana, Baja California, Méx.

El otro camino que conduce a las escuelas tenía una avenida pavimentada (*ver foto 8*) con una distancia aproximada de medio kilómetro, que conectaba con una avenida principal de ruta de transporte público directo a la ciudad.



Pérez, V. (2009). *Camino pavimentado de acceso a las escuelas*. (Foto 8). Pedregal de Santa Julia, Tijuana, Baja California. Méx.

Es una zona que carecía de servicios básicos y presentaba algunos riesgos, debido a la existencia de terrenos de tierra con barrancos y voladeros, donde en ocasiones se arrojaba la basura. El barranco ubicado en una esquina de la primaria (*ver foto 9*) se accede por el camino de terracería, se arrojaba basura, situación de riesgo sanitario para los niños, ya

que los olores de la basura son un foco de infección; por otro lado, era inseguro ya que algún niño podía caer al barranco y a su vez podía acceder cualquier persona ajena a la escuela.



Pérez, V. (2009). *Camino de terracería y barranco de basura en la parte trasera de la primaria* (foto 9).
Pedregal de Santa Julia, Tijuana, Baja California, México.

Las viviendas de los habitantes de la colonia Pedregal de Santa Julia son precarias y presentan riesgos, no tenían pavimento ni drenaje, algunas de las casas son de cemento, madera, plafón, otras de techo de lámina o cartón o madera. Al ser viviendas producto de asentamientos no planeados en zonas de cerro irregulares, había barrancos, voladeros, desniveles y algunas estaban en abandono (*ver foto 10*).

El lado este es el que caracteriza a Tijuana como parte del proceso de la ciudad global, es el de los parques industriales segregados con los lugares de residencia de su fuerza de trabajo. Son áreas en donde la elegancia de los parques industriales bien urbanizados contrasta con los asentamientos humanos carentes de infraestructura urbana que posibilite una mejor convivencia social... Estos lugares se convierten en verdaderos *guettos* sociales, inadecuados para el esparcimiento y la educación, para los lugares de encuentro. (Hernández, 2001, p. 241).

A decir del autor Hernández (2001), lo anterior refleja que una de las asignaturas pendientes de la política urbana en nuestro país, está relacionada con los históricamente excluidos y relegados a zonas que carecen de infraestructura y equipamiento urbano.



Pérez, V. (2009). *Aspecto de la colonia sin pavimento y con casas abandonadas*. (Foto 10). Pedregal de Santa Julia, Tijuana, Baja California, México.

Ahí viven familias originarias de Tijuana y migrantes provenientes de diferentes estados de la República, sobresalen indígenas mixtecos provenientes del estado de Oaxaca; de hecho, a un costado del preescolar se encuentra una calle denominada, *callejón Oaxaca*, un barrio marginal donde en su mayoría residen migrantes oaxaqueños. (Ver foto 11).



Pérez, V. (2009). *Callejón Oaxaca*. (Foto 11). Pedregal de Santa Julia, Tijuana, Baja California, Méx.

La colonia cuenta con dos escuelas indígenas de nivel básico, el preescolar y la primaria, no había secundaria cerca, pero en enero de 2010, se planeaba que la primaria cediera un espacio a la misma, iniciaron con espacios móviles que fueron llevados a la escuela en el mes de septiembre de 2009.

El Colegio de Bachilleres se encuentra en la parte baja del cerro, a un costado de la plaza comercial Loma Bonita y aunque pertenece a otra colonia, está cercana a las escuelas básicas y muchos jóvenes acceden caminando. No hay Universidades públicas ni privadas dentro o cerca de la demarcación.

4.5 Lugar de origen y migración de las familias y docentes

A continuación, se describe el perfil y características de las familias y docentes del preescolar y la primaria, ya que todos son residentes de la colonia, la cual se fue conformando a partir de los asentamientos irregulares de migrantes provenientes de diferentes Estados de la República, de manera que comparten la difícil experiencia migratoria en búsqueda de oportunidades laborales y las diferentes adaptaciones personales, territoriales, familiares y lingüísticas.

La región estudiada se caracteriza por la migración y movilidad de sus pobladores, ya sea por el retorno a sus lugares de origen, el cruce ilegal a Estados Unidos o la búsqueda de oportunidades laborales en la zona o el estado, razón por la cual varias familias rentan cuartos o casas de forma temporal o permanente.

De ahí que la mayoría de los padres de familia, personal docente y de supervisión del preescolar y la primaria, sean migrantes originarios de diferentes estados de la República, como Oaxaca, Veracruz, Michoacán, Nayarit, Sinaloa, Hidalgo, en orden de importancia. Los nativos de la región pertenecen a un pequeño número de familias y son generalmente los hijos de padres migrantes nacidos en Tijuana.

Esta condición territorial y migratoria de frontera con Estados Unidos, crea una situación multicultural muy particular, diversa y contrastante que hace que la comunidad y el contexto escolar cifren parte de sus expectativas hacia Estados Unidos, como el

aprendizaje de la lengua inglesa, la cultura (comida) y algunas festividades propias del país vecino.

Como se refirió en el apartado global de la migración en Tijuana, el crecimiento de la población y económico de esta ciudad se debe a un gran movimiento y flujo de población migrante, a la vecindad que comparte con Estados Unidos y a las oportunidades laborales en las maquilas, el turismo y el sector terciario.

Fue interesante observar en las entrevistas que padres de familia, docentes y directivos de las escuelas comparten diversas experiencias migratorias. Son migrantes que salieron a edades tempranas de sus estados en búsqueda de mejores oportunidades laborales no encontradas en sus lugares de origen. En general, el inicio de la travesía de los migrantes se caracteriza por la búsqueda de opciones laborales y profesionales.

En las últimas décadas se observa un cambio en el patrón migratorio, debido al aumento y mayor presencia de la población indígena en el fenómeno de la migración, de igual forma se advierte una mayor presencia femenina.

Esta situación ha cambiado radicalmente en el curso de la última década con la incorporación progresiva de cada vez más grupos étnicos al flujo internacional. Es en virtud de esta transformación que dichos autores se esfuerzan por destacar el carácter multiétnico de la migración mexicana en nuestros días. (Ariza y Portes, 2010, p. 16).

En el caso de los migrantes indígenas, algunos comenzaron a trabajar en campos agrícolas en estados del norte como Sinaloa o San Quintín, Baja California, otros migraron por recomendación y expectativa laboral de familiares migrantes residentes en Tijuana, así como por la posibilidad de cruzar de forma ilegal y trabajar en Estados Unidos.

En el caso de las maestras y directora del preescolar, algunas primero emigraron a la ciudad de México, en un caso para laborar como trabajadora doméstica, y en otro para estudiar la secundaria.

De esta forma, se observa que tanto padres de familias como personal docente, comparten la difícil experiencia migratoria tanto a nivel personal, económico y cultural, así como las consecuentes adaptaciones y ajustes psicosociales, lingüísticos y culturales como se observará más adelante.

4.6 Diversidad lingüística

Desde una perspectiva global y debido a ser la frontera más visitada del mundo a causa de la migración, Tijuana es una ciudad multilingüe, la migración históricamente data de mediados del siglo XX, sin embargo, a partir de la segunda década del siglo XXI debido al incremento de las olas migratorias centroamericanas, caribeñas y asiáticas, a las deportaciones y a los que retornan, se han modificado los nuevos escenarios lingüísticos en la frontera Tijuana-San Diego.

Hoy de acuerdo con los resultados obtenidos del cuestionario, para el estudio escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego, se comprenden las nuevas dinámicas de migración en el desarrollo económico, social y la nueva integración de un mosaico lingüístico en la frontera donde se integra el criollo, el portugués, el español el inglés y las lenguas originarias. A partir de los resultados de este estudio, se visualiza que en la frontera Tijuana-San Diego tendrá un mosaico lingüístico distinto a otras fronteras por la mezcla de culturas asiáticas americanas centroamericanas y caribeñas. (Toledo y García, 2018, p. 1).

En el caso de la localidad estudiada en el año de 2009, se caracterizaba por la diversidad lingüística debido al origen étnico de sus habitantes, aunque la mayoría hablaba y se comunicaba en español, el uso de la lengua nativa era una práctica oral dentro de los hogares de familias indígenas, amigos y conocidos hablantes de la lengua.

Dentro de las lenguas que se hablaban, se encontró en orden de importancia por el número de hablantes el español, mixteco, náhuatl y purépecha. Un ejemplo de esta diversidad se observó en las escuelas: la mayoría de los indígenas oaxaqueños hablan predominantemente la variante del mixteco de la baja, algunas familias de Michoacán el

purépecha, cuatro educadoras el náhuatl, la directora y director de preescolar y primaria mixteca de la costa.

En Baja California hay 49, 130 personas mayores de 3 años que hablan alguna lengua indígena. Las lenguas más habladas en esta entidad son: mixteco 21,239; zapoteco 5,815; náhuatl 5,287 y triqui 3,003. De cada 100 personas que hablan alguna lengua indígena, 12 no hablan español.

La población de 3 años y más que habla al menos una lengua indígena fue de 22.6 personas, lo que corresponde a 1.17% del total de la población de Tijuana. Las lenguas indígenas más habladas fueron mixtecas (6,367 habitantes), zapoteco (3,541 habitantes) y náhuatl (1,817 habitantes). (INEGI, 2020).

La región se caracteriza por la diversidad lingüística, sin embargo, las limitaciones y contradicciones de una política educativa lingüística intercultural se hicieron patentes e impidieron un aprendizaje y plena comunicación entre la comunidad escolar, tal es el caso de la población escolar indígena que se atiende: niños hablantes del mixteco de la baja, cuando el personal docente sabe náhuatl y la directora el mixteco de la costa, variante diferente al mixteco de la baja, lo cual dificulta la comunicación entre los niños, las educadoras, directora y familias.

En virtud de lo anterior, también se encontraron abuelas o madres monolingües, hablantes sólo de su lengua materna, quienes están a cargo de sus nietos o nietas y tienen dificultades para comunicarse con las maestras y apoyar con actividades y tareas a sus nietos, lo cual los coloca en una desventaja para acompañar y reforzar el aprendizaje de sus nietos, con relación a los padres que hablan español y que son bilingües.

De igual forma, son diversos los usos y aprendizajes de la lengua. Por un lado, persiste una tradición oral en el aprendizaje de la lengua nativa, en algunos casos acompañado del aprendizaje del español. La mayoría de los hablantes de lengua indígena, la aprendieron en su lugar de origen por la enseñanza y práctica de sus padres o abuelos dentro del seno familiar, en algunos casos se promueve de forma alterna el aprendizaje del español y la lengua materna.

En el caso de vivir en un ambiente alfabetizador donde se habla de forma alterna la lengua originaria y el español, se facilita el aprendizaje a edad temprana de ambos idiomas, lo cual por un lado, favorece la preservación de la lengua materna y por otro el del español, ya que en el caso en que solo se promueve la lengua materna, los hablantes enfrentan dificultades de aprendizaje del español y se enfrentan a la discriminación en un contexto alfabetizador y de comunicación predominantemente en castellano.

Por último, cabe señalar que aunque en algunos casos se preserva la tradición oral del aprendizaje de la lengua materna en la familia, ésta se ve mermada debido a las expectativas de los padres porque sus hijos aprendan español y no sufran las dificultades y discriminación que ellos tuvieron, también porque entre los mismos miembros no hablen la lengua, como es el caso de parejas donde uno es bilingüe y otro habla solo español, como ejemplo, una madre manifestó que sus hijos no están aprendiendo mixteco, pues su esposo solo habla español y ella ya no tienen con quien practicarlo.

4.7 Nivel de escolaridad

En general el nivel educativo de las familias de los niños estudiados es bajo, el cual va desde no contar con ningún nivel de estudio, como es el caso de migrantes indígenas, donde algunas mujeres a cargo de los niños son analfabetas, lo cual los coloca en una posición de mayor vulnerabilidad al no poder ofrecer apoyo escolar.

También se encuentran familias mestizas e indígenas con primaria y secundaria completa e incompleta, el máximo nivel de estudios alcanzado por los padres de familia fue una mamá con la preparatoria trunca. A continuación, se presentan los indicadores del nivel de educación en el municipio de Tijuana y el estado de Baja California.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en el municipio era en 2010 de 9.2, frente al grado promedio de escolaridad de 9.3 en la entidad. (SEDESOL-CONEVAL, 2010, p. 1).

En el caso de las maestras de preescolar se encontró que en algunos casos lograron completar su educación básica cuando emigraron de sus estados, y el nivel máximo de

estudios alcanzado fue la preparatoria, de esa forma ingresaron como educadoras al preescolar en Baja California, cuando solo pedían como requisito el contar con el nivel medio superior y ser hablante de una lengua indígena.

Siendo maestras frente a grupo, todas realizaron su *nivelación*, ya que estudiaron de forma alterna la licenciatura en preescolar para poder obtener la base. Reconocen que ir a Tijuana, representó una oportunidad de formación académica y laboral, opciones no encontradas en sus lugares de origen (Oaxaca, Veracruz e Hidalgo).

La población indígena en el estado registra niveles de escolaridad inferior al no indígena. En el año 2000 los hogares indígenas reportaban un año de escolaridad inferior a los no indígenas (5.9 años de escolaridad), en tanto que los no indígenas tenían 6.94 años). Sin embargo, en un estudio realizado en 2005 en la ciudad de Tijuana señaló un cambio, la media de escolaridad de los indígenas en Tijuana es de 6.29 años, la cual es muy cercana a los no indígenas (6.89 años). (Velasco, 2018, p. 1)

A decir de Velasco (2018), lo anterior revela que para los jóvenes migrantes la escuela constituye una vía de integración social y cultural más importante que lo fue para sus padres, de ahí la urgente necesidad de generar y reforzar estrategias escolares de integración cultural de la diversidad propia de estados con altas tasas de migración.

4.8 Contexto económico de las familias

Dentro de las principales actividades laborales de las familias se encuentran obrero en maquilas, trabajo doméstico, comercio ambulante, manejo y venta de autopartes de carros (*carrocero*) en los denominados *younkes*, jardineros, empleados, albañiles, entre otros. La mayoría son trabajos irregulares, temporales y sin prestaciones laborales.

En Tijuana es posible identificar áreas en donde la segregación se explica asociado con el sector secundario de la economía, así como por otra

dimensión que incluye a la población el estatus socioeconómico alto que se asocia a actividades del sector terciario, lo que da lugar a la polarización espacial entre pobres y ricos. (Hernández, 2001, p. 241).

La pobreza y los bajos ingresos caracterizan el contexto económico de los pobladores de la colonia Pedregal de Santa Julia y se agudiza en algunos casos, por el sustento del hogar a cargo de un solo miembro, como es el caso de madres solteras, algunas indígenas, por las dificultades para hablar español, la espera irregular de envío de dinero de familiares residentes en EU, así como por la escasez del trabajo y los bajos ingresos percibidos.

De acuerdo con la investigación *migración, empleo y condiciones de vida en la frontera norte*, realizado por Reyes (2012), donde compara la información de tres grupos de personas de acuerdo con la condición migratoria en dos momentos, 2000 y 2010, encontró que el desempleo y la precarización ha sido más desfavorable para los tres grupos, no migrantes, migrantes recientes y no recientes en el año 2010.

La disminución de los salarios reales es una constante acompañada de una concentración de los ingresos. Mientras que los inmigrantes recientes se encuentran en mayor medida entre los dos y tres salarios mínimos en el año 2000, para el año 2010 ese mismo porcentaje se concentra en la población de tres a cinco. Mientras que los salarios altos se concentran en mayor medida dentro de la población no migrante seguida de los inmigrantes con más tiempo en la ciudad. (Reyes, 2012, p. 98).

Esta situación impacta de forma negativa el nivel de vida de las familias y el bienestar de los infantes, ya que en muchos casos los niños dependen, están a cargo y tienen un mayor acompañamiento por parte de las mujeres, las cuales además de su precaria situación económica, cuentan con escaso nivel educativo y algunas son hablantes monolingües.

En este sentido, el precario contexto económico y social que impacta de forma negativa el bienestar de las familias y la comunidad, así como la capacidad, recursos y ambientes para motivar y educar a los niños, ayudarlos a leer el contexto escolar y cultural y aprovechar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje como se observa a continuación.

4.9 Familia y transición escolar

Este apartado tiene como propósito interpretar el papel que juegan las familias en el involucramiento y apoyo en la transición escolar que brindan a sus hijos. Desde una mirada desde la complejidad, en el subsistema familiar veremos la presencia e interrelación de los demás sistemas que interactúan de forma activa y permanente, dando como resultado una realidad hipercompleja y contrastante, contexto micro familiar cotidiano donde crecen y se desenvuelven los niños.

En el apartado anterior correspondiente a contexto, se describieron las características, composición y perfil socioeconómico de las familias. Dicha descripción nos sirve como referente para entender y contextualizar las condiciones materiales, intelectuales y cómo las familias leen el contexto escolar, cuál es su grado de participación y apoyo que brindan a sus hijos.

En este estudio efectuado en el preescolar y la primaria indígena, se encontraron diferentes tipos de familias a cargo de los niños: nuclear, extensa y otras variantes, en el caso de la primera, algunos son casados y otros viven en unión libre. Sin embargo, pocas pertenecen al primer tipo, se observó que en algunas tienen como figura central a las mujeres, tal es el caso de madres solteras y abuelas a cargo de hijos o nietos.

Esta composición de las familias tiene que ver con las transformaciones históricas de ésta desde finales del siglo XX e inicios del XXI, relacionado -entre otros factores- con la incorporación de las mujeres al campo laboral, en este caso específico, se suman las dinámicas migratorias en búsqueda de oportunidades laborales.

En virtud de lo cual, se circunscribe a varias mujeres a un contexto de vulnerabilidad y pobreza con dobles y hasta triples jornadas de trabajo informal para percibir ingresos, además de las tareas de crianza y domésticas, y en algunos casos, por ser indígenas monolingües se enfrentan a la exclusión social y a la carencia de habilidades y recursos materiales para apoyar el desempeño escolar de sus hijos. La falta de la figura de los padres es un rasgo que caracteriza a algunas familias, lo cual tiene un impacto negativo en el acompañamiento escolar hacia los niños de preescolar.

De igual forma, de acuerdo con los testimonios de madres y niños, algunas familias enfrentan problemáticas difíciles como la infidelidad, separación, violencia verbal y física entre la pareja y hacia los infantes, que impactan de forma negativa la relación entre los miembros de la familia y el bienestar de los niños.

Con relación a las problemáticas mencionadas, a continuación, se presenta un apartado donde se analiza la relación que tienen las familias con la escuela, así como el grado de involucramiento de éstas en el desarrollo de sus pequeños y cómo es que apoyan la inserción y la transición escolar de sus hijos.

Como se observó, varias familias comparten la condición migratoria en búsqueda de oportunidades laborales, situación que de inicio los sitúa en un punto vulnerable, ya que se enfrentan a tránsitos migratorios de diferente orden: cambio de residencia y pérdida de arraigo territorial de origen, de la lengua, de lazos y vínculos familiares, etc., aspectos que en su conjunto afectan el bienestar emocional de los niños.

Esta situación se agudiza en el caso de familias indígenas, de ahí que ser indígena en la frontera norte, recrudece las condiciones de pobreza, exclusión social y discriminación. De hecho, se encontraron casos en los que el sustento de la casa está a cargo de madres solteras, la mayoría de ellas indígenas.

Esto conlleva a la diversidad de la composición de las familias y a que la tutoría no siempre esté cargo de la familia nuclear, sino de la extensa y conocidos. De ahí que el acompañamiento y apoyo que brindan los hermanos es muy importante y motivador en su paso a primaria.

Parece que su hermana Diana está al tanto del cuidado de los hermanos menores, la mencionó recurrentemente. ¿Dónde trabajan tus papás? Dijo que dos trabajan en la PPH, lo interrogué sobre qué era, pero no supo, ¿y quién los cuida? *Mi hermanita Diana o el Adolfo*. (DC, NI 04, PREESC, 2009)³.

³ Abreviatura Diario de Campo Preescolar, número de niña o niño, año (DC, NI 04 PREESCO, 2009).

Natalia, ¿Quién le ayuda a sus tareas a Brayán? Mencionó que ella es la que principalmente apoya en sus tareas a su hijo, aunque de vez en cuando lo hace su padre o hermano de ella. Señalo que cuando ella trabaja, encarga a sus hijos con sus tíos, así que parten gran parte del tiempo con ellos. (DC, NI 06, PREESC, 2009).

¿Quién le ayuda a las tareas a Adalberto? Comentó que su papá les ayuda más a la tarea, él les tiene más paciencia y Adalberto dice que yo lo regaño, aunque también su hijo de 11 años le ayuda, nomás le dice cómo hacerlo y él lo hace. (DC, NI 06, PREESC, 2009).

Otro ámbito vulnerable, es el bajo nivel educativo de los padres, el cual oscila entre no haber cursado ningún nivel de estudio, la primaria, secundaria y sólo en un caso el bachillerato trunco. Como se detalla al inicio de este capítulo de contexto general, el rezago educativo, es parte de la alta marginación que viven los migrantes indígenas en las grandes ciudades.

Se encontró que el bajo nivel de escolaridad de los tutores imposibilita a las familias “leer el contexto escolar”. Esto significa que de entrada desconocen la función sustancial que juega el preescolar en el desarrollo de los niños en la primera infancia.

De igual forma, los rostros de la pobreza se entrecruzan y son determinantes de la decisión de enviar o no a los niños al preescolar, debido a los gastos que esto genera, situación insostenible, principalmente en el caso de las familias indígenas.

Frente a esto, la dirección de la escuela se da a la tarea de promover y difundir en la localidad el ingreso de los niños al preescolar en edad de cursarlo. Al respecto, una de las educadoras señaló que el analfabetismo y la falta de compromiso de los padres puede afectar su asistencia a la escuela, situación más recurrente en las familias indígenas.

Maestra, ¿por qué cree que los padres no le den importancia a que sus hijos vengan al preescolar? Señaló que ellas como maestras exhortan a los padres para que lleven a la escuela a sus hijos. *Los padres dicen, no quiere ir, está chiquita, hay papás que no estudiaron, no tienen ese compromiso, ve que en los pueblos nomás*

terminan la primaria, tengo mamás que no saben escribir, que no fueron a la escuela. (DC, PREESC, MTRA 01, 2009)⁴.

En este sentido, las familias cuentan con escasa preparación y recursos didácticos para apoyar a sus hijos. En el caso de los indígenas, se encontraron madres y abuelos analfabetos, que con dificultad entendían las actividades y tareas solicitadas por las maestras. Algunas madres indígenas manifestaron su angustia y necesidad de que las educadoras sean más pacientes y las apoyen, debido a su incipiente conocimiento del español.

En virtud de lo anterior, el grado de apoyo escolar hacia los menores es diferente entre las familias mestizas e indígenas, debido a su condición de mayor marginación y analfabetismo. Sin embargo, en ambos casos, la pobreza y precariedad laboral, impide que los tutores puedan tener tiempo para un acompañamiento puntual, así como la promoción de espacios de aprendizaje en casa.

En este sentido, ¿qué papel juega el contexto familiar de los niños como un facilitador o no de su transición a primaria? *Pues sí, por lo regular, si hablamos de niños indígenas, hay poca cercanía de los padres hacia los niños para asistir a la escuela, esto es, que uno va a encontrar que los niños indígenas son menos acompañados por los padres a la escuela, se genera por las mismas necesidades socioeconómicas, si vemos a los niños que no son indígenas: las madres están más al tanto, los acompañan, los van a dejar, los esperan, van por ellos, les llevan el lunch, etc., ¿Quién sustituye a la mamá indígena o a los padres?, pues los hermanitos; “Sí te vas, te vas pero con tu hermano, con tu hermana, con tu primo, etc.” Es decir, hay poca presencia de las figuras de autoridad con los niños en la escuela, y eso lo vemos en preescolar y en primaria, que los niños se van solos; en cambio en las familias no indígenas como que están más al tanto de sus hijos. (DC, MTRA 01, PREESC 2009).*

De acuerdo con la información que los niños compartieron, dentro de las actividades extraescolares que realizan, se encuentran el colaborar con las tareas del hogar, ayudar a

⁴ Abreviatura Entrevista, Maestra, número, Preescolar, año (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

sus papás en el trabajo, pues hay casos de niños indígenas que se van a vender, además de ver televisión, cuidar a los hermanos menores y jugar con ellos o con amigos.

¿Qué haces cuando llegas a tú casa? Llegó y como, veo la tele y hasta que me aburro la apago y me duermo, ¿le ayudas a tú mamá? Hago quehacer, ayudo a mi hermano Adolfo a barrer y tiro la basura. (DC, NI 01, PREESC, 2009).

...¿cómo les fue de la influenza? ¿Qué saben y qué vieron a parte de las caricaturas y telenovelas? A lo que Marysol respondió: Yo veo puras novelas maestra. (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Como se pudo observar en el segundo ejemplo, también existe una diferenciación entre las actividades que realizan los niños indígenas y mestizos, al parecer los segundos tienen más espacios de entretenimiento, aunque en ambos casos, no se observaron actividades de aprendizaje en los hogares fuera de las tareas prescritas por las maestras.

4.9.1 Involucramiento y apoyo escolar de los padres

En general, se encontró que el involucramiento, participación y apoyo escolar de los padres hacia sus hijos es escaso. De hecho, éste se limitó a la asistencia de faenas de limpieza y juntas obligatorias, aunque a éstas últimas la asistencia fue mínima. Las maestras coincidieron en que esta era una problemática recurrente que afectaba al preescolar, de ahí la necesidad de diversificar estrategias para incentivar su participación.

En dos ocasiones fui invitada a la junta en la que participaron las maestras y directora, donde debido a la escasa asistencia de los padres de familia, las educadoras iniciaban la junta haciendo hincapié en la falta de cumplimiento y desinterés por parte de los tutores. Ante esto los padres en general tenían una actitud callada y de reserva, de hecho, se les conminaba a que su participación fuera más activa.

De igual forma, esto se refleja en el escaso apoyo que brindan los padres en las tareas solicitadas por la escuela, en los registros en clase, se encontró de forma reiterada el incumplimiento de las tareas, sobre todo en aquéllas en las que se requiere la colaboración directa de los padres.

La maestra les preguntó quién había traído la tarea de que sus papás les contarán un cuento, la mayoría dijo que no, a excepción de Daniela, Brayán y Selene que dicen que ellos lo querían contar, aunque Brayán dijo que su mamá no se lo leyó, él quería pasar a contar uno. (DC, PREESC, 2009).

También argumentó que en algunos casos hay inasistencia y poco apoyo de los padres a los hijos, *pues no están con ellos, por ejemplo, a veces traen la tarea y a veces no, por ejemplo, les digo traigan un recorte de un periódico, y dicen es que no tengo.* (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Sobre este punto, también se encontró que el apoyo de los hermanos en las tareas es muy importante, debido a la falta de los padres por cuestiones laborales y, como se verá más adelante, en el caso de las familias indígenas por la dificultad para orientarlos en sus tareas por el monolingüismo y bajo nivel de escolaridad.

La madre y los hijos apoyan las tareas escolares de Abdiel, esto se puede deber al grado de estudios de la madre que fue hasta el 1° año de educación técnica. *¿Quién le enseña el abecedario? Yo le ayudó en su tarea y sus hermanos le explican, a veces él quiere que yo se lo haga porque dice que lo va a hacer mal, pero yo le digo que él lo haga como le salga, yo trato de orientarlo.* Pero agregó que a veces no sabe cómo corregirlos, hacer el papel de papá y mamá, y más con Abdiel que es muy inquieto. (DC, MA 01, PREESC, 2009)⁵.

La maestra reconoce que cada actor tiene que hacer su papel para apoyar a los niños en su transición, sin embargo, en el caso de los padres ve difícil que éstos colaboren. Agregó que es muy difícil que los padres apoyen pues la participación es muy escasa. (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

En general, las maestras coincidieron en la escasa participación e involucramiento de las familias en la vida escolar de sus hijos, también se encontraron otros aspectos relacionados con los hábitos, violencia y disfunción que afectan el bienestar emocional de los niños.

⁵ Abreviatura Entrevista mamá, número, Preescolar, año (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

4.9.2 Hábitos y dinámicas de las familias

De igual forma, se encontraron algunos hábitos y dinámicas de las familias que impactan de forma negativa el desarrollo personal de los menores y la incipiente conformación de rutinas escolares. Al respecto las maestras coincidieron que éstos repercuten de forma importante en la actitud y desempeño escolar.

El hábito de las familias de dormir tarde afecta el descanso y el ánimo de los niños para levantarse temprano y asistir a la escuela, lo cual se puede agudizar en su paso a la primaria con la extensión del horario escolar.

¿A Jessica le gusta venir a la escuela? Respondió que sí, aunque a veces le da flojera pararse y no quiere ir, sobre todo cuando no duerme bien, pero que la ha traído a la fuerza. (DC, PREESC, MA 02, 2009).

Esto se puede relacionar con la demora en la hora de entrada al preescolar y la inasistencia, las maestras reconocen que esta es una problemática que enfrentan cotidianamente.

Agregó un ejemplo más con la finalidad de señalar que los niños presentan diversos problemas de aprendizaje, algunos relacionados con su contexto familiar y su inasistencia. *Carlos habla chiqueado porque así le hablan en su casa, ayer llegó después de que faltó una semana y no quiso hacer nada, llegó muy grosero, no viene con ganas, no le gusta trabajar, quiere estar jugando. Vienen las evaluaciones finales y ahí va a estar complicado, lo voy a poner como es, no puedo echar mentiras.* (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Ligado al punto anterior, las maestras y algunos padres de familia, coincidieron en que existe una relación entre el comportamiento de algunos menores, la sobreprotección y consentimiento de los tutores en casa.

He observado que Adalberto es penoso, ¿siempre es así? *Pues fíjese que yo creo es porque está muy consentido, como es el más chiquito, todos lo agarran, lo abrazan, a veces yo les digo a sus hermanos, ya dejen a ese niño pues está bien chiqueado.* (DC, MA 03, PREESC, 2009).

Estas conductas pueden estar relacionadas en parte con secuelas de la transición del ámbito familiar al escolar, las maestras coinciden en que persisten actitudes de sobreprotección y consentimiento de los padres hacia los menores. Al respecto, la directora agregó que estas actitudes y hábitos puede impactar en la transición del niño, si hay problemas en casa o si son muy consentidos.

¿Usted cree que hay niños que les cueste más trabajo pasar a la primaria? Puede porque tengan problemas en su casa y que los padres discutan enfrente del niño, eso le puede afectar, y el niño puede ser pegalón o enojón. El que sean consentidos, pueden ser más traviesos en su escuela y la maestra ya no le va a consentir, hay variados niños de diferentes situaciones. (DC, MA 03, PREESC, 2009).

También hizo una valoración retrospectiva sobre cómo se ha vivido la transición en tiempos pasados y en la actualidad, haciendo referencia a la actitud que tienen los niños, frente a un contexto de mayor cuidado y sobreprotección.

La maestra recordó su transición a la primaria y dijo que antes era más duro pues los maestros eran más tradicionalistas y autoritarios. *Me acuerdo de que la maestra era autoritaria y separaba hombres y mujeres y nos daba un coscorrón, en sexto el maestro nos daba un varazo a cada quién, los maestros eran tradicionalistas.* Y agregó que ahora pasó lo contrario, pues los niños ahora son sobreprotegidos y no se les puede decir o hacer nada, y contó un caso en que un niño muy latoso la pateaba y acusó a la maestra de que le pegó, los padres fueron a reclamar y ella lo aclaró. (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Por último, a decir de las maestras, se encontró que la ausencia de promoción de actividades de aprendizaje en los hogares durante prolongados periodos vacacionales impacta de forma negativa en la conformación de hábitos y secuencias de estudio.

También sugirió hacer conscientes a los padres de familia para que apoyen a sus hijos en la escuela, *la familia debe apoyar a sus hijos, en vacaciones leerles libros*

de texto, que no olviden las habilidades que llevan, las vacaciones afectan, se corta, los papás deben darle un tiempesito. (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

4.9.3 Violencia familiar

Ligado a los hábitos y dinámicas de las familias, también se encontraron problemáticas de violencia y disfunción que repercuten en el bienestar emocional de los menores y en su pleno desarrollo, ánimo y actitud en la escuela.

La maestra consideró que hay niños muy chiqueados o faltos de cariño, les hablas y se hacen bolita, yo lo veo en el comedor, por ejemplo, Juan es un niño que tiene muchos problemas en su casa. (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Mi papá ya anda con otra mujer y ya se va a ir de la casa, siento feo, pero no le digo nada porque mi papá pega feo. (DC, NI 04, PREESC, 2009).

También se encontró un caso de un niño sobresaliente que tenía actitudes y comportamientos agresivos hacia sus compañeros, lo cual tuvo un impacto negativo en las expectativas de transición, ya que algunos niños manifestaron su temor de ir a la primaria por la posibilidad de ser agredidos por su compañero u otros niños grandes.

La madre manifestó encontrarse en proceso de separación conyugal, agregó que ella trata de educarlo lo mejor que puede, pero su esposo lo consiente demasiado y tienen desacuerdos sobre cómo educar a su hijo, además de que tuvo peleas constantes con su esposo.

Madre...es muy inmaduro y desobligado, tiene 22 años, mi hijo nos ve discutiendo, una ocasión me pegó y Brayán nos vio... cuando mi esposo estaba en el otro lado, mi hijo era tranquilo noble, desde hace 4 años se vino, y él no me apoya, desde hace dos años mi hijo es agresivo. (DC, MA 04, PREESC, 2009).

Sobre este caso, fueron repetidas las quejas de padres y alumnos, ya que las agresiones del niño fueron de molestar a sus compañeros con comentarios calificativos y de discriminación hasta agredir físicamente a una niña lanzándole una piedra en el ojo. La

madre manifestó su preocupación y su disposición a recibir ayuda de especialistas, aunque no sabe a qué instancias acudir.

En conclusión, supervisor, maestras y directora del preescolar, reconocen la necesidad de orientar a las familias sobre cómo enfrentar todos los cambios que ocurren en el paso de un nivel escolar a otro, así como el acompañamiento y apoyo educativo que han de brindarles a sus hijos.

Por otro lado, comentó que también es importante que se les de capacitación y pláticas a los padres de familia, *capacitación de cómo enfrentar esos cambios y que no sean dolorosos, además de que cada generación de niños trae nuevas cosas y uno quiere seguir educándolos al modo tradicional, y hay que actualizarnos.* (DC, MTRA 01, PREESC, 2009).

Al respecto, el supervisor -de origen indígena- de la zona, docente profesional con gran vocación y compromiso social, señala y propone que la zona escolar en su conjunto tiene la tarea no solo de realizar acciones en pro de la educación, sino que ésta debe ir más allá, pues no ha funcionado. Enfatiza que la tarea requiere un acercamiento y concientización de las familias sobre el valor de la educación y la superación para salir del círculo vicioso de la marginación.

Es un compromiso grande de nosotros los profesores, porque aquí entra nuestro trabajo de diseñar una estrategia de cómo concientizar a los padres de familia, y se concientiza solamente en tanto que hay un trabajo directo con los padres. Eso tiene que hacerse a través de reuniones con los padres de familia, no en las reuniones en donde damos información de calificaciones y demás, tiene que ser un trabajo extraescolar. Es aprovechar en los lugares donde se reúnen, por ejemplo, en agrupaciones políticas o comunitarias, es ahí donde uno puede incidir, no es pegando carteles, ni mandando spots; es un proceso de concientización de que hay posibilidades de superación y que podemos romper el círculo vicioso donde pensamos que nuestra vida está destinada a la marginación; la gente piensa que no tiene otra opción más que ser jornalero, que no pueden romper este círculo. Es decir: "mis abuelos fueron jornaleros, mis padres son jornaleros, y yo voy a seguir como jornalero; los estudios son para los que piensan, para los que saben mucho, para los inteligentes, los que tienen

dinero, nosotros no tenemos dinero, no vamos a malgastar lo poco que tenemos para comer, para la escuela”.

Entonces, es una actitud de desesperanza la que nosotros tenemos que revertir y sembrar esa idea de que hay posibilidades de superación para los indígenas y para cualquier persona que tenga interés en superarse, es un reto. En Baja California, ha habido muchas experiencias de muchos profesores que lo están haciendo, y que eso significaba tener profesores que tuvieran ese compromiso social con la comunidad, que nuestra tarea iba más allá de trabajar en el salón de clases con los alumnos, sino que también existe la responsabilidad y el compromiso de trabajar con las familias.

Pero si los maestros no asumimos una postura de compromiso con la gente; un poco de empatía, un poco de sentido social de lo que es la educación, pues no vamos a animar mucho a la gente que no tiene dinero de mandar a sus hijos a la escuela. Si estamos asumiendo actitudes de maestros de escuela particular, pues, entonces vamos a tener menos alumnos todavía. Entonces yo me encuentro con este reto ahorita que la formación de los profesores también se está burocratizando y es de poco compromiso profesional y de sentido social del magisterio, y tenemos que tener mucha sensibilidad para atender a los padres. (ENTREV, SUPERV, PREESC-PRIM, 2009)⁶.

Como se puede observar, es compleja y divergente la problemática en relación con la familia, su involucramiento y participación en la escuela, ya que se entrecruzan diversas variables socioeconómicas, educativas y dinámicas familiares, se agregan otras como la migración, el analfabetismo, la ignorancia y exclusión social de las que son sujetos con mayor acento, las familias indígenas migrantes.

Sin embargo, desde este contexto es pertinente preguntarse cuál es la capacidad de respuesta de la escuela frente a esta situación, ya que como se ejemplifica, el desinterés y la escasa participación de las familias nos pueden decir que poco han funcionado las acciones para su involucramiento.

⁶ Abreviatura Entrevista Supervisor Preescolar-Primaria, año (ENTREV, SUPERV, PREESC-PRIM, 2009).

En ese sentido, las consideraciones que señala el supervisor son relevantes, ya que parten del conocimiento del perfil, las necesidades y expectativas de las familias que atiende el preescolar, así como de los desaciertos, alcances, limitaciones y retos a los que se enfrenta la zona escolar como institución.

Desde esta mirada, se puede tener una valoración integral y crítica sobre el papel que desempeñan todos los actores implicados en el proceso educativo, a partir del cual se puede trazar una estrategia de sensibilización e involucramiento de los padres, para que se concienticen del valor de la educación, entiendan el propósito y función del preescolar, para que de esta manera se apoye a que las familias aprendan a “leer el contexto escolar, cultural e intercultural” para que a su vez puedan apoyar a sus hijos a comprenderlo.

4.10 Relación de la comunidad con la escuela

Este apartado tiene como propósito documentar cómo es la relación e involucramiento entre la escuela y la comunidad, si ésta es una red de apoyo para los niños en su transición de preescolar a primaria.

A partir de la información proporcionada por los entrevistados y de las observaciones efectuadas en la escuela, en general se encontró una escasa relación y participación recíproca entre la escuela y la comunidad.

El vínculo más importante es únicamente con las familias con niños inscritos en el preescolar, aunque como se vio en el apartado correspondiente, ésta es escasa y sólo se limita a la asistencia obligatoria de juntas, faenas de limpieza y festivales.

Como se mencionó en otros apartados, dentro de las actividades que impulsa el preescolar o la primaria, se promueven las inscripciones en la localidad, la asistencia a campañas de vacunación instaladas en las escuelas, la participación en ceremonias cívicas, concursos de bailables, escoltas, apoyo en la semana del día de muertos y actividades conjuntas que organizan tanto el preescolar como la primaria.

Por información de la directora y el conserje, existía una figura social muy importante, éste fue considerado el líder de la comunidad, fue de los primeros migrantes oaxaqueños

que llegaron a la colonia, impulsó la creación de la escuela indígena y la enseñanza con los profesores de la lengua mixteca.

Desafortunadamente no pudo ser entrevistado, ya que a inicios del año 2009 se fue a vivir a Estados Unidos con sus hijos. Una de las actividades más importantes que realizó antes de su partida, fue la impartición de un taller dirigido a los maestros de la zona escolar indígena sobre palabras básicas del mixteco de la baja, variante que hablan los niños que asisten al preescolar.

Hicimos un taller colectivo este año e invitamos al líder de la comunidad, duro un día y venimos maestros y una maestra purépecha y el supervisor de la zona 714, él nos enseñó el lenguaje mixteco de la baja, lo escribíamos en nuestro cuaderno tal como se oye, aprendimos las partes del cuerpo, como se saluda, hicimos un cuento. Pues incluso aunque los niños hablan mixteco de la baja, también hay variantes, muchas palabras las decimos diferentes. (ENTREV, DIR, PREESC, 2009)⁷.

La directora concluyó que fue un taller interesante y motivador para que los aprendizajes obtenidos fueran incluidos en las planeaciones de las educadoras, sin embargo, expresó con tristeza que en los hechos no lo aplican.

Por su parte, el supervisor concibe una idea integral sobre el trabajo de la escuela con la comunidad, mismo que ha de incluir un trabajo social, cultural y deportivo, y abarcar no solo a las familias, sino a las asociaciones y agrupaciones comunitarias. Sin embargo, esa fue la concepción de trabajo con la que inició la zona escolar, lo importante sería retomar y dar continuidad a ese proyecto dentro de las escuelas indígenas.

¿Se hace algo para concientizar a los padres, cuál es el contacto que tienen con la localidad? Con los padres en los eventos, hay que estar muy cerca con los padres para realizar esta actividad y uno encuentra eco positivo, cuando uno tiene cercanía con ellos. Nosotros tuvimos mucha cercanía con las agrupaciones comunitarias y las asociaciones de migrantes, entonces nos involucramos no solo en la tarea educativa- pedagógica, no solamente en la aula, sino también de trabajos extracurriculares: deporte, cultura, danza, en la escuela, en la

⁷ Entrevista Directora de Preescolar, año (ENTREV, DIR, PREESC, 2009).

universidad, en el centro cultural Tijuana y este impacto social que nosotros generamos como profesores obviamente repercutió en la visión que los padres tenían acerca de nuestro trabajo; cuando nos escucharon en la radio, cuando nos vieron en la televisión dando entrevistas, dando pláticas acerca de nuestro trabajo, hubo un motivo de orgullo de la gente por nuestras actividades y cuando nos quisieron cambiar los padres dijeron “espérense nuestros profesores no se van, ellos se quedan”, pero es el compromiso entonces, está la cercanía de vinculación. Estoy hablando del 1988-1991, cuando empezaron a encarcelar a la gente y nos quisieron cambiar y los padres de familia se levantaron y dijeron “los profesores no se van”. (ENTREV, SUPERV-PREESC-PRIM, 2009).

Sobre este punto es importante señalar que el inicio de las escuelas indígenas en la frontera fue muy positivo y se caracterizó por el compromiso social con la comunidad. Sin embargo, en la actualidad las condiciones han cambiado, a decir de las educadoras y de lo observado, son pocos los espacios de encuentro y trabajo entre la comunidad y la escuela, así como las tareas para su impulso.

4.11 Apoyo de la organización social *Visión Mundial*

Uno de los apoyos externos con los que contaba el preescolar en el momento de la investigación, eran los desayunos y talleres de nutrición de la organización civil cristiana, *Visión Mundial* (VM), de apoyo a grupos y comunidades marginadas del país, con énfasis en la niñez. De acuerdo con información proporcionada por la escuela, éste es opcional y se tiene que pagar una cuota diaria de siete pesos, sin embargo, hay dos casos excepcionales que no pagan por falta de dinero.

La encargada del comedor agregó que la organización les brinda otro tipo de apoyos que van desde uniformes, material didáctico, clases de manualidades, de fútbol, atención médica, dental y en ese momento, tomaban un taller de nutrición.

La directora señaló que es el único apoyo que reciben por parte de una asociación civil (VM) pues no quisieron apoyarlos con 200 pesos para el material didáctico y de papelería que los niños iban a emplear el presente ciclo escolar y sólo apoyaron para el convivio de

diciembre, de manera que considera que el apoyo es parcial, ya que en una ocasión les dieron material a los niños en su casa, pero éstos nunca los llevaron a la escuela.

En general, del total de la población escolar, se reporta una asistencia del cuarenta por ciento de los niños al comedor, aunque ésta fue muy irregular después de las vacaciones de semana santa y la alerta sanitaria de la influenza. Al respecto, la encargada del comedor comentó que antes de vacaciones de semana santa asistían como 46 niños, después como 39 y posterior a la influenza 36.

La mayoría de los niños que acuden al comedor son mestizos, aquéllos que no van, traen su *lunch* o compran algún producto como frituras, dulces o jugos, debido a que la comida y fruta que venden cuesta veinte y diez pesos, respectivamente.

Se puede concluir que el acceso al comedor por parte de la población escolar indígena es escaso, situación digna de valorar, ya que son las familias que viven en mayores condiciones de pobreza y vulnerabilidad. La existencia de desayunos escolares por parte del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) podría ser una opción viable por considerar.

Por otra parte, se observó falta de comunicación e impacto por parte de VM, las maestras consideran que no se apoya de manera eficiente la labor educativa, ya que hace falta mayor apoyo de recursos en la escuela, además de contar con mecanismos que integren a la población más vulnerable en sus programas de salud y nutrición. Otro aspecto por revisar es la relación, coordinación, trabajo cordial y conjunto entre las encargadas del comedor y el personal docente del preescolar.

Por último, se encontró que la encargada del comedor de VM tiene una relación de cooperación y de compromiso muy estrecha con la organización, lo cual ha tenido un impacto negativo en diferentes ámbitos. La encargada manifestó tener problemas con su esposo debido al demandante tiempo de trabajo en el comedor y las demás actividades derivadas de la organización, situación que llevó a focalizar y centralizar ahí su trabajo y descuidar su relación con la escuela.

También se encontró que ésta acude a reuniones cristianas en la semana, con una duración de 7 a 10 de la noche, al parecer las prácticas cristianas incomodan en ciertos aspectos a la niña y han impactado en su rendimiento escolar, debido a que afectó la rutina de sueño de la niña, pues la madre la lleva 3 horas a las juntas nocturnas.

¿Y qué haces en tú casa cuando sales de la escuela? Comer y ver la tele, pero si la prendo diario mi mamá me pega, mi mamá es cristiana y escucha la radio todo el día y me enfada. (DC, NI, 05, PREESC, 2009).

La madre concluyó que inscribirá a su hija en una escuela de monjas, donde considera que puede aprender más y tener la formación de valores cristianos.

En conclusión, se encontró una escasa relación y participación entre la escuela y la comunidad, a decir del entonces supervisor de la zona, es necesario retomar la visión de un trabajo escolar y comunitario con sentido social que involucre a agrupaciones comunitarias de migrantes.

Desde el enfoque de la complejidad, se refleja el impacto de una comunidad aislada y marginada que lucha por su sobrevivencia económica y reproducción social, lo cual a decir de Edgar Morin (2006, 2010), tiene que ver con la atomización, dicotomía y parcialidad a la hora de ver la realidad.

CAPÍTULO 5

LA TRANSICIÓN EN EL PREESCOLAR

5.1 La transición en el preescolar: ¿oportunidad de aprendizaje y bienestar?

Este capítulo tiene como propósito presentar la interpretación de los resultados del estudio de caso del preescolar a la primaria indígena dentro de la esfera del microsistema escolar para documentar y ampliar el entendimiento de la transición desde la noción del preescolar como una etapa formativa sustancial de oportunidades de aprendizaje y bienestar para los menores, misma que apoye de forma positiva el tránsito de los menores a primaria.

Siguiendo la perspectiva de análisis desde la teoría de la complejidad, en el capítulo anterior se abordó el contexto global y local de la colonia de las escuelas estudiadas, donde se advierte que priva un contexto económico y social de pobreza, discriminación y exclusión que afecta principalmente a mujeres y niños. En este sentido, se parte de la descripción del preescolar indígena, características, recursos e infraestructura con las que cuenta. Posteriormente, se analiza desde la mirada de los niños, las experiencias de aprendizaje y transición escolar desde el preescolar.

En esta investigación, recuperó la aportación teórica de Brooker (2008) y Delgado (2011) sobre la transición vista como una oportunidad de aprendizaje y bienestar, sin embargo, la precariedad y complejidad del contexto de la localidad y las escuelas, se reproduce e impacta dentro del ámbito del aula, y como veremos a continuación, impide que la transición sea vivida como una ventana de posibilidades de aprendizaje y bienestar.

También se retoma la perspectiva teórica y metodológica de la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), la cual nos permite entender la multidimensionalidad, amplitud, complejidad e interrelación que engloba el fenómeno de la transición entre los diferentes sistemas, el entorno y su contexto, donde el contexto social de pobreza, la condición migratoria de las familias, las nociones y expectativas de la educación indígena, la infraestructura, la organización de la escuela, el perfil de los docentes, la práctica educativa e interacciones de los niños con sus compañeros y

maestros, influyen de manera directa e indirecta en el bienestar emocional y desempeño escolar de los menores.

La singularidad de este estudio suma el ingrediente del contexto de migración, diversidad cultural y desigualdad social, situación que conlleva a los niños indígenas a enfrentar no sólo la transición escolar, sino cultural, territorial, lingüística y emocional, derivada de diversas variables socioeconómicas, migratorias, culturales y sociales que se interrelacionan y están presentes en cada sistema de la realidad como un todo indisociable.

En este sentido, se recuperan los enfoques conceptuales sobre transición propuestos por Vogler *et al.* (2008), Alvarado y Suárez (2009); Delgado (2011) y Brooker (2008), a partir de los cuales elaboré una propuesta conceptual de la transición escolar en contextos de migración, desigualdad social y diversidad cultural, la cual hace que esta se torne más amplia, diversa y contrastante. (*Ver capítulo 1, p. 25*).

En mi propuesta conceptual, incorporo las dimensiones implícitas en transiciones escolares en contextos de migración, diversidad cultural y desigualdad social, con lo cual espero poder contribuir a visibilizar el tema y ampliar la discusión de este. Con base en el conocimiento del contexto global-local y la definición de transición escolar propuesta, pasaremos a la descripción e interpretación de la esfera del microsistema escolar.

5.2 Descripción del preescolar indígena

El Centro Preescolar Indígena “Ita yu yu”, cuyo nombre significa *Flor del rocío* en mixteco, se ubica sobre la avenida principal de la colonia Pedregal de Santa Julia, esa calle está pavimentada y colinda a un costado con la primaria, en la parte trasera con casas habitación, al frente con el nuevo fraccionamiento habitacional *Loma Bonita*. A esta parte de la zona se accede por dos vías, un camino de terracería en subida y otro pavimentado con una distancia aproximada a pie de medio kilómetro, o en automóvil particular, ya que no accede transporte público directo. (*Ver fotos 8 y 9 pp.95-96*).

El preescolar cuenta con una superficie aproximada de dos mil quinientos metros cuadrados, en la parte frontal se encuentran los salones, baños, explanada y dirección. En la parte intermedia se ubica el patio de juego donde están instalados dos resbaladillas y

dos columpios, así como la explanada que cuenta con pavimento de concreto. (*Ver foto 12*). En la parte trasera de la escuela se encuentra en bajada una amplia superficie de tierra y terreno irregular como extensión del patio. (*Ver foto 13*).



Pérez, V. (2009) *Patio del preescolar* (foto 12), Tijuana, Baja California, México.

Aspecto del patio del preescolar, el piso de explanada principal era de tierra, la barda que aparece al fondo delimita con la primaria, al fondo a la izquierda aparece un cuarto de plafón que eran la dirección y el comedor, a la izquierda se visualiza el techo de los salones y a la derecha se encontraba el barranco donde había hombres trabajando y materiales de construcción como varillas y fierro que representaban un riesgo para los niños.



Pérez, V. (2009) *Patio trasero del preescolar denominado barranco*. (foto 13), TJ, B.C. Méx.

En esta foto se aprecia la continuidad del patio inferior del preescolar, el cual limita con la barda de color rosa, la cual es muy baja y permite que entren a robar con facilidad al preescolar, la superficie irregular la denominan el barranco, donde se arrojaba basura y a veces los niños bajaban a hurgarla, lo cual, aunado a la presencia de terreno irregular y materiales de construcción, constituía un riesgo para los niños.

La escuela contaba con los servicios básicos de agua, luz y pavimento sólo en algunas partes como la explanada y en las afueras de los salones, no había drenaje, teléfono, ni conexión a internet, también era recurrente la escasez de agua.

La puerta principal del preescolar era de malla de metal, la cual, a decir de las maestras era muy frágil y peligrosa pues habían intentado meterse a robar. A la derecha de la entrada, había un pequeño puesto de madera, donde se lleva a cabo la llamada *vendimia* durante el recreo, ahí se vendían frutas, dulces, frituras y jugos. Frente a la puerta principal se encontraba la explanada y un pequeño hasta bandera.

Se contaba con cuatro salones de paredes de ladrillo, dos tenían techo de cemento, uno de lámina y otro de madera. La dirección y el comedor eran un cuarto amplio de madera dividido en dos, el cual fue construido por la organización civil *Visión Mundial*, quien también donó la computadora con la que cuenta la dirección.

En uno de los costados del salón, se encontraban dos baños completos separados para mujeres y hombres, cada uno tenía dos tasas sanitarias y un lavabo. En la entrada principal del lado izquierdo se ubica un cuarto en obra negra, la cual sería la dirección, una vez que concluyan las obras de construcción.

El preescolar contaba con un patio amplio, el cual en su mayoría estaba en una zona irregular de tierra y empedrado. Éste se compone de una pequeña área de juegos con dos columpios y resbaladillas pequeñas, la parte restante del mismo es una superficie a desnivel, la cual denominan *barranco*, lugar donde algunas veces se deposita la basura.

Los cuatro salones de clase son de alrededor de ocho metros cuadrados, todos aproximadamente de la misma medida y en general cuentan con los mismos materiales y recursos. Tienen piso de loseta, entre 7 y 10 mesas, 25 y 30 sillas pequeñas de plástico y fierro, y un escritorio de madera respectivamente.

Las mesas que no se ocupan, se acomodan en las esquinas del salón y sobre éstas se ponen libros o cuentos, y en otra se pone el garrafón de agua. En un salón de tercero se guarda una grabadora, y en otro el sonido de la escuela.

Además, cuenta con un mueble, el cual se usa de archivero para guardar material didáctico. A los costados del salón se encuentran repisas al alcance de los niños, donde se guarda el material de trabajo como botes de lápices, crayolas, resistol, rompecabezas, pinturas, pinceles, paquete de hojas, rollos de papel bond, así como cuentos y libros de texto de primaria en mixteco, que generalmente los niños emplean para recortar.

Los salones tienen un pizarrón mediano de plumón, en la parte superior de éstos se encuentran pegados recuadros con figuras de fomi con la numeración del 1 al 10, a la derecha se encuentran las figuras geométricas básicas como triángulo, círculo, cuadrado y rectángulo, abajo hay un calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A la izquierda se encuentran formas de lápices de fomi de los diferentes colores.

Este es el arreglo físico que tienen los grupos de tercero, lo único que cambia en los dos salones de segundo año, es que éstos tienen pegadas láminas de frutas, animales y del cuerpo humano. No existen grupos de primer grado.

Por último, se encuentra el cuarto de madera en forma rectangular, el cual alberga de un lado el comedor de *Visión Mundial*, ahí se encuentra una cocina y un pequeño espacio

acondicionado de comedor. Éste es atendido por tres madres de familia, una de ellas es la encargada y también forma parte de la asociación de padres de familia.

Del otro lado se encuentra la dirección, la cual cuenta con dos escritorios de fierro, una mesa de madera, dos archiveros, dos pequeños libreros de madera, una porta garrafón, cuatro sillas de plástico desarmables, una computadora e impresora.

De vuelta a la mirada local, en síntesis, se puede advertir que la escuela indígena del preescolar cuenta con una infraestructura básica e incipiente de acuerdo con los resultados de la Escala de Calidad en Centros Preescolares (ECCP) (*ver anexo C*) aplicado en el preescolar, al ubicarse en una zona de asentamientos irregulares de familias migrantes indígenas, que carece de servicios e infraestructura urbana como pavimentación, drenaje y servicio regular de agua potable.

5.3 Alimentación de los niños en la escuela

Relacionado con el apartado anterior, donde se concluye que el preescolar cuenta con una infraestructura básica e incipiente, se encuentran otros ámbitos que afectan el bienestar físico de los niños como la precaria alimentación, así como la presencia de la basura, la estrechez del espacio físico, así como los recursos y materiales con los que se cuenta en la escuela y el aula.

Como se señaló en el apartado de contexto, la pobreza y los bajos ingresos caracterizan el contexto económico de los padres de familia, la mayoría son empleados en trabajos irregulares sin prestaciones laborales, lo cual nos habla de una fuerte precarización del empleo. Este precario contexto económico tiene un impacto negativo en el bienestar general de los niños, aunque esto afecta principalmente a las familias indígenas, ya que las madres entrevistadas manifestaron su preocupación por la difícil situación económica que viven, ya que no pueden acceder a la compra de la canasta básica de alimentos.

De manera que la alimentación de los niños es muy precaria por la falta de recursos económicos y hábitos alimenticios sanos, ya que, de acuerdo con la información proporcionada por madres indígenas, ésta se compone básicamente de frijol, huevo, sopa

de pasta, tortillas y agua de la llave, ocasionalmente se tiene para darles de gastar a los niños para alguna fritura o dulces.

Es evidente que la pobreza repercute directamente en una inadecuada alimentación, sin embargo, al parecer los hábitos alimenticios tampoco favorecen la diversificación de esta, ya que, a decir de algunas de las madres indígenas, los niños indígenas están acostumbrados al huevo y frijol, y no les gustan las verduras, pero tampoco las madres las integran a su dieta.

En el caso de los niños mestizos la dieta es más diversa, se compone de leche, carne y jugos, aunque llama la atención la influencia de la comida rápida y chatarra, quizá por la cercanía con Estados Unidos, muchos de los niños llevan en el recreo alimentos procesados industrialmente como papas o jugos.

En el receso, el cual se denomina la hora del *lunch*, se pueden observar los diferenciados hábitos alimenticios de los niños, de un total aproximado de 70 que asisten al preescolar, un 30 por ciento asiste al comedor de *Visión Mundial* aportando una cooperación de siete pesos al día, a este solo acuden niños mestizos pues las familias indígenas no pueden pagar ese costo.

El resto de los niños lleva su *lunch*, y como se mencionó anteriormente, en el caso de niños mestizos llevan sándwich, pizza, jugos, frituras, panes o galletas de caja, y los niños indígenas llevan *burritos*, tortillas de harina con frijol o huevo, y algunos llevan agua en recipientes.

Sin embargo, se encontraron casos en los que niños indígenas no llevan, lo cual puede afectar su precaria alimentación, su rendimiento y motivación para asistir a la escuela, como es el caso de una niña indígena mixteca. La niña manifestó que no quería asistir al preescolar ni a la primaria porque su mamá no le trae su taco, que le gustaba Oaxaca porque allá si comía. Ella regularmente durante el receso se subía a una cubeta cerca del enrejado de la puerta y observaba hacia la calle si su abuela le iba llevar un taco, mientras los demás niños *lonchean*. La maestra dijo que le ha dicho a la abuela pero que no hace caso.

Por otro lado, el preescolar no cuenta con desayunos gratuitos, existe la *vendimia* que vende platos de comida a 20 y de fruta a 10 pesos, donde normalmente comen las maestras, también venden dulces, frituras y jugos, productos que los niños mestizos si consumen.

Al respecto algunas madres de familia manifestaron su desacuerdo de que en la *vendimia* se vendieran dulces a los niños a todas horas, ya que piensan que eso ha afectado la salud dental de los menores, durante las clases se observó que los niños consumen dulces a diferentes horas de la jornada escolar.

En conclusión, se puede observar que el preescolar no cuenta con opciones viables para una alimentación sana de los niños, sobre todo para los más vulnerables, como es el caso de los niños indígenas, ya que, a pesar de la presencia de la asociación civil, *Visión Mundial*, el impacto en la población escolar indígena es nula, situación similar a la de la *vendimia*.

De igual forma, aunque *Visión Mundial* ofrece cursos y talleres de nutrición a las madres del preescolar y la comunidad, las familias indígenas no participan en este tipo de actividades, lo cual nos hace pensar en la importancia de buscar mecanismos para promover su inclusión.

5.4 La salud de los niños

Un factor que afecta la salud física de los niños en el preescolar, son las enfermedades respiratorias, lo cual se debe en parte a que los niños son enfermizos, pero también a que Tijuana tiene un clima denominado mediterráneo, húmedo con fuertes y helados vientos provenientes del océano pacífico, aunado a que la localidad se ubica en la cima de un cerro con escasas superficies pavimentadas donde soplan fuertes tolvaneras de polvo.

Durante las observaciones en las clases, me percaté de que la inasistencia de los niños se debió en varios casos a enfermedades respiratorias, de hecho, varios acudían con resfriado leve o tos. También baja la asistencia cuando amanece frío y la neblina cubre la zona, de hecho, hubo dos padecimientos de asma, y las madres de éstas deciden que sus hijos no

asistan cuando el clima empeora, o les piden a las maestras no sacarlas a realizar actividades al aire libre.

Después me senté cerca de Mónica, una niña del grupo de 3° “B”, que es muy penosa que casi siempre está sola. Comencé preguntándole, ¿cómo estás? Y respondió, *mal, he estado malita y me inyectaron*, y agregó que todos en su casa se enfermaron, supuse que esa era la razón por la que no había venido. (DC, NI, 06, PREESC, 2009).

También se encontraron otros problemas que afectan la salud y el bienestar de los niños, como una deficiente salud dental, muchos de ellos tienen dientes y muelas picadas, en un caso el niño se ausentó debido al fuerte dolor de unas muelas, esto puede tener su origen en escasos hábitos de higiene y limpieza en casa, tampoco se observó una intervención didáctica del preescolar al respecto.

Otros problemas encontrados, es que algunos niños tenían piojos, llevaban las uñas sucias, pintadas y con un deficiente aseo personal, lo cual es más patente en niños indígenas. Fue representativo el caso de una niña indígena que sufría discriminación por sus compañeros a causa de su aspecto físico. Los problemas de salud enumerados se pueden agudizar o convertir en riesgos sanitarios, si a esto se suma la constante carencia de agua dentro de la escuela.

En resumen, con relación al ámbito de la salud se encontró que los niños son vulnerables a las enfermedades respiratorias, había dos casos de asma, presencia de piojos, uñas sucias, pintadas y deficiente aseo personal, problemas que en conjunto representan un riesgo sanitario por la presencia de un barranco que es usado como basurero. Todo lo cual impacta negativamente en la salud y bienestar de los menores, e influye en el ausentismo escolar.

5.4.1 Promoción de la salud en el aula

Como se documentó en este apartado, existen riesgos sanitarios y carencia de servicios e infraestructura dentro de la escuela que impactan de forma negativa el desarrollo físico y salud de los menores. Esto tiene su expresión dentro del aula, lo cual explica la reiterada necesidad de promover el campo formativo de desarrollo físico y salud.

Pese a la carencia de agua, la maestra apoya a que los niños se enjuaguen las manos con agua de garrafón, ese es un problema de servicios de la escuela. De pronto sonó la chicharra que anunció el recreo, los niños piden jabón a la maestra para lavarse las manos, sin embargo, regresaron y dijeron, *maestra no hay agua*, y entonces comenzó a llenar conitos del garrafón para que se fueran enjuagando las manos. (DC, PREESC, 2009).

De igual forma, otro aspecto importante se relaciona con los hábitos de limpieza de los hogares de los menores, pues en algunos casos los niños son enviados a la escuela desaseados, con la ropa, manos, uñas sucias y despeinados, razón por la cual, las maestras reiteradamente revisan a los niños e insisten a sus madres sobre su higiene.

Después la maestra les preguntó, *¿quién hizo la tarea?* Y una niña se para y explicó que teníamos que venir bien aseados y la maestra agregó, *sí que investigaran cómo debemos cuidar de nuestra higiene y salud. Así, la maestra les lanzó diferentes preguntas relacionadas con la limpieza, ¿cómo tienen que venir sus manitas?, ¿cómo su ropa?, limpiecita, aunque esté viejita. Y el grupo respondía, limpias.*

A las 9:25, la maestra comenzó la clase con un saludo, como de costumbre los niños respondieron con un tono alto, *¡buenos días!* les preguntó si se habían bañado y venían limpiecitos, después les dijo que pusieran sus manos sobre la mesa porque les iba a revisar las uñas, y así paso a todas las mesas, a Brayan le dijo que por qué llevaba así las uñas, y éste le respondió, *es que me comí unos chetos*, también le preguntó a Luis Michelle y éste le dijo que le quedó resistol en las manos por hacer la tarea de pegar lentejas, a todos les recomendó que trajeran limpias las uñas. (DC, PREESC, 2009).

Es importante señalar que posterior a la eventualidad sanitaria vivida por el brote de la influenza, se reforzaron las medidas sanitarias en la escuela, lo cual impacto de forma positiva en la conciencia y formación de hábitos de higiene en los menores, los cuales llegaban a tomar la iniciativa para su realización.

De pronto sonó el timbre y empiezan a pararse los niños, un niño le recordó a la maestra, las manos y ella respondió, *ahhh las manos, hagan filas*, y así le puso jabón líquido a cada uno. (DC, PREESC, 2009).

En conclusión, se advierte la necesidad de que la escuela y la familia trabajen en equipo para la promoción de hábitos sanos en los niños, que redunden en la mejora de la salud y bienestar físico de los menores.

5.5 La basura dentro de la escuela

La basura también representaba un riesgo de salud para los niños, ya que cuando no había dinero para darle cooperación al servicio de limpia, ésta era arrojada al barranco que se ubica en la parte inferior de la escuela.

El problema es que algunos niños durante el receso bajaban a hurgar y a sacar objetos de esta, hubo dos niños que bajaron a orinar, una maestra argumentó que su curiosidad se puede deber a sus necesidades económicas, sin embargo, tampoco se observó una vigilancia u obstrucción del paso por parte del personal de la escuela, de hecho, varios sucesos fueron desapercibidos por las maestras, ya que a esa hora desayunan y no había una guardia encargada de la vigilancia durante el recreo.

...bajaron al barranco de la escuela donde está la basura y comenzaron a sacar cosas como libros y algunos objetos como un florero, un oso, Luis, les dijo a sus compañeros, *vengan ¡hay cosas buenas!* y así rompieron algunas bolsas para hurgar en la basura, cuando terminó el receso un niño se llevó a su casa los objetos que sacó. (DC, PREESC, 2009).

Aunque dentro del aula se promovió el campo formativo de desarrollo físico y salud, sobre todo en el periodo de la alerta sanitaria por la influenza, las condiciones sanitarias de la escuela pueden ser contrarias a la promoción de ésta, ya que en tiempo de calor la basura representaba un foco de infección, de hecho, hay muchas moscas y hormigas.

Las plagas de garrapatas y la enfermedad denominada *rickettsia*, son un riesgo para la salud en algunas escuelas de nivel básico en Tijuana, de forma que cuando se acercaban o entraban perros a la escuela, eran sacados inmediatamente, ante el temor de una plaga. Algunos niños llevaron picaduras, aunque solo una niña manifestó que fue de garrapata.

A los problemas antes mencionados, se sumó el riesgo de las obras de construcción dentro de la escuela, había varilla, cemento y arena dentro de la escuela, además de la excavación de hoyos profundos, sin embargo, no se tomaron medidas de seguridad, a excepción de una indicación por parte de la directora a todos los salones de que no se acercaran a la basura, ni a los lugares cercanos a la obra de construcción.

En síntesis, encontramos otros riesgos sanitarios que afectan la salud de los menores, como la basura en el barranco de la escuela, la cual hurgaban los niños, en tiempo de calor era un foco de infección por la presencia de moscas, hormigas, garrapatas y el mal olor. La presencia de materiales de construcción al aire libre también representó un riesgo de accidente para los niños.

5.6 La infraestructura y el espacio físico

Para los niños es importante estar en un espacio limpio, agradable y seguro, que cuente con suficientes materiales y recursos para realizar sus actividades de trabajo. Se encontró que los niños perciben algunos riesgos y deficiencias estructurales de su escuela, como el que no haya cemento en gran parte del patio, el barranco empedrado, la barda muy baja que divide la escuela, que no tengan techo de cemento todos los salones o que el piso sea resbaloso.

En virtud de lo cual, sus expectativas eran mejorar las condiciones de su escuela en términos de infraestructura adecuada, arreglo, limpieza y contar con suficientes materiales de trabajo en el aula.

¿Cómo te gustaría que fuera tu escuela? Le compraría un piso que no esté resbaloso, dijo que si fuera maestra les pondría tareas a los niños, les enseñaría los números, pintaría la escuela, la barrería y le pondría cortinas. También le

gustaría que hubiera más cuentos y juegos en el salón, además de pintar la resbaladilla, *ponerla de otro color*.

¿Y a ti Karla cómo te gustaría tú escuela? *Me gustaría que no grafiteen, que no quiten las plantas y que crezcan mucho para que se vea bonito el kínder y que la maestra nos deje jugar mucho y no poquito*. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

Además de contar con espacios físicos que tengan la infraestructura básica para los niños, es importante que su escuela tenga un arreglo físico especial, algunos de ellos realizaron dibujos de una escuela grande, con amplio patio, área de juegos, flores y árboles a su alrededor.

¿Oye, cómo te gustaría que fuera la primaria? *Pintar la primaria, que no grafiteen los cholos, acomodaría los techos, pisos y las bardas subirlas más para que no se metan y al barranco ponerle más arena para que se nivele*. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

De hecho, hubo un caso de un niño que manifestó no querer ir a la primaria indígena que está al lado del preescolar, ya que no le agrada su apariencia.

¿Ya quieres ir a la primaria? Dijo que si porque ahí le enseñaran los números y a leer, pero quiere ir a la escuela de ahí abajo porque la de aquí está lejos, y exclama: *¡está fea!* y señala la escuela contigua al preescolar. (DC1, NI 07 PREESC, 2009).

También le gustaría que su escuela esté bien pintada, que no esté *tierruda*, que los niños de primaria no digan groserías y que tuviera pastito y florecitas. Agregó que le gustaría que los maestros le dejaran tarea, y que en el kínder hubiera más arbolitos, no hubiera tiradero, ni basura. En esta pregunta, algunos niños realizaron algunos dibujos de cómo les gustaría que fuera la primaria, la mayoría puso un patio grande con flores, árboles y adornos.

5.7 Materiales y recursos en el aula

En este apartado se documentan las condiciones materiales que prevalecen al interior de las aulas, como se detalló en la descripción del preescolar, se observó que los cuatros

salones, contaban con los mismos materiales y recursos: escritorio, sillas pequeñas, archivero o mueble que resguarda libros, cuentos y material didáctico como botes de lápices, crayolas, resistol, rompecabezas, pinturas, pinceles, paquetes de hojas, rollos de papel bond, así como libros de texto de primaria en mixteco que generalmente los niños emplean para recortar.

También tenían un pizarrón mediano de plumón, a sus costados se encontraban pegadas figuras de fomi con la numeración del uno al diez, las figuras geométricas básicas y un calendario de la SEP.

Pese a las limitaciones de materiales y recursos dentro del aula, se observó que las maestras, recurrían a diversas actividades y en algunos casos, a su ingenio para maximizar y potencializar los materiales disponibles.

El siguiente pasaje ejemplifica cómo la maestra aprovechó al máximo el material que llevó a clase para aplicar diversos ejercicios didácticos, como fue el caso de promover el desarrollo del campo formativo de lenguaje y comunicación y el de razonamiento y pensamiento matemático.

De regreso del receso, la maestra retomó las hojas de los nombres de los niños para hacer otra actividad, la cual tenía la finalidad de que los niños clasificaran sus nombres en la columna de corto o largo, para ello pegó una lámina bond que contenía dos columnas, cada una con el encabezado corto o largo. (DC, PREESC, 2009).

Debido a la falta de material didáctico de juego, la maestra los ponía a trabajar por equipo, aunque reconoció que lo ideal es que cada niño tenga su juego, pues a veces a unos niños los dejan fuera cuando son muchos, aunque esta situación puede apoyar la integración y trabajo grupal.

De regreso del receso, se quedaron 11 niños en total, la maestra puso a los niños a resolver un rompecabezas en equipo, pues solo se cuentan con 7, ya que hay padres que no lo compraron, así que los pone en equipo porque no hay suficientes para cada uno. (DC, PREESC, 2009).

Con base en estas observaciones y las opiniones derivadas de las entrevistas de las educadoras y alumnos, se encontró que las aulas cuentan con materiales y recursos didácticos básicos e incipientes para la enseñanza. De ahí que una de las temáticas de mayor urgencia para los niños y las maestras, sea la mejora de las condiciones de infraestructura y el contar con suficientes materiales y recursos.

Se puede concluir que al igual que la infraestructura y equipamiento de la escuela, también los materiales y recursos didácticos para la enseñanza son básicos e insuficientes. Situación que es sorteada por las educadoras en la jornada diaria, aunque con limitaciones para emplear diversos de instrumentos disponibles para el aprendizaje.

5.8 Problemas de transición del seno familiar a la escuela

A continuación, se presentarán algunas dimensiones escolares y familiares que impactan de forma negativa la primera transición escolar de los niños, las cuales también afectan su bienestar emocional y físico, y pueden tener repercusiones hasta los primeros años de la primaria.

Como punto de partida, se encontró la persistencia de algunos problemas de transición del seno familiar a la escuela, esto se debe al hecho de que en general, los niños viven una de las primeras transiciones más importantes en su vida, su inclusión por primera vez al ámbito escolar.

El observar con antelación la hora de entrada de los menores a la escuela, me permitió conocer la organización del preescolar, la dinámica de llegada de las familias y sus hijos, así como algunos eventos que nos pueden indicar de inicio la existencia de problemas de transición del seno familiar a la escuela.

Las maestras reconocen que generalmente los inicios de curso son difíciles, debido a que para la mayoría de los niños es su primera experiencia de transición del seno materno al ámbito escolar, situación que genera problemas de adaptación y tiene diferentes manifestaciones: llanto, angustia, miedo, apatía, aislamiento, falta de control de esfínteres, timidez y tristeza.

Varios llegaron llorando, había niños que se la pasaban llorando todo el día, y algunos no se querían integrar como Brayan y Daniela, aunque ya traían conocimientos previos, pero no querían hacer nada, se la pasaban jugando. Diego y Adalberto se sentaban en la esquina y se la pasaban llorando, no se integraban con el grupo, a Karen también le cuesta mucho trabajo y hablé con su mamá y me dijo que ella no era así. (ENTREV, MTRA 01, PREESC, 2009).

Madres de familia y maestras coincidieron en que el proceso de adaptación se agudiza por el consentimiento excesivo en casa y la inasistencia al preescolar, lo cual conlleva el retroceso de adaptación, desarrollo y hábitos, como el dejar de hablar y hacerse del baño.

De esa forma, arribaron paulatinamente los menores al preescolar. De pronto, llegó un niño con su mamá que se resiste a entrar, de hecho, sale una maestra a recibirlo y le llama por su nombre y lo toma de la mano, otra niña más llegó sollozando acompañada de su madre, la cual le murmulla cosas y pide pasar a ver a la maestra. (DC, PREESC).

Y como me decía por eso le costó mucho adaptarse al kínder, ¿verdad? Si, la verdad es que estaba muy apegado a mí, y todavía hasta la fecha a cada rato me pregunta a qué hora voy a salir mamá, a qué hora voy a salir, no te vayas a quedar dormida y se te vaya a olvidar ir por mí. Al principio lloraba y al ratito se contentaba, se calmaba rápido. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009)⁸.

Uno de los aspectos más difíciles en esta primera transición, es el desapego afectivo con las madres, ya que se observó que esto es algo que aún les cuesta mucho trabajo a algunos niños en el preescolar.

Y los niños se estresan, se someten a una angustia, miedo, lloran porque están viendo otro mundo en la primaria, mientras están en el preescolar son niños que asisten, se alientan, y llegan a la primaria y tardan para adaptarse con la ausencia de las mamás, y las mamás que también no quieren dejar al niño,

⁸ Abreviatura Entrevista Mamá Preescolar, año (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

entonces, eso sí afecta a la salud emocional de los pequeños. (ENTREV, PREESC, MTRA 02, 2009).

Debido a esta separación y a los demás cambios que enfrentan los menores en su paso a primaria, el supervisor considera que se puede ver afectada la salud psicológica y emocional de los menores en este periodo.

Había un acercamiento y sensibilidad de las maestras para calmar a los niños más renuentes a entrar a la escuela. Sin embargo, la organización y demarcación de los tiempos de entrada y salida a la escuela son muy amplios y flexibles, lo cual es pertinente al inicio del ciclo escolar, pero su recurrencia a lo largo del mismo podría afectar la formación de hábitos y rutinas de tiempo y espacio escolares, los cuales cambian en primaria.

También hay que considerar que la escuela daba un tiempo prolongado de tolerancia debido al retraso de los niños. Otras situaciones similares, es el acortamiento de la jornada escolar para realizar actividades de trabajo y de formación académica entre el personal docente.

La maestra que recibe a los niños pregunta la hora, alguien dice 9:10, y ella señala, bueno hay que esperar más y agrega que generalmente se da más tiempo, pues los niños llegan muy tarde, incluso algunos al 15 para las 10, y se les deja pasar, los niños pasan directamente a su salón.

Se adelantó el recreo debido a que la directora tenía que impartir una sesión de cuento a las maestras, como parte de la formación que tenía que dar a su personal. (DC, PREESC, 2009).

En la hora de entrada llamaba la atención que muchos de los niños a su ingreso a la escuela, se dirigían hacia el patio o el área de juegos y algunos pasaban a su salón, lo cual nos habla del gusto por el juego y las actividades al aire libre.

Además de las diversas manifestaciones como tristeza, enojo y llanto al quedarse en la escuela, los niños también crean inconscientemente mecanismos de defensa, como expresar el sentirse mal de salud para poder irse a casa.

¿Usted cómo piensa que el cambio puede ser menos pesado? *Empezar por poquito, no exigirles tanto pa que estudien pos a veces empiezan a llorar, recuerdo que había una niña que decía que le dolía la cabeza y la panza y lloraba mucho, decía, me duele, me duele, me quiero ir al doctor y mañana vengo bien, pero yo creo nomás era pa irse.* (ENTREV, MA 02, PREESC, 2009).

También se encontró que algo que les disgusta, inquieta, genera ansiedad y sentimiento de abandono, es la demora de sus padres para recogerlos del preescolar, lo cual se observó a la hora de la salida cuando la mamá no llegaba a tiempo.

¿Qué sentiste cuando viniste aquí el primer día a la escuela? *Sentí que mi mamá me iba a dejar solo aquí todo el día.* (ENTREV, NI 05, PREESC, 2009).

¿Qué no les gusta de su escuela? *Sofía expresó que no le gusta que peleen los niños y niñas, tampoco le gusta que la dejen sola en la escuela, pues una vez su mamá se tardó mucho en recogerla porque se equivocó en el horario.* (ENTREV, NI 04, PREESC, 2009).

Maestra, ¿usted cuáles cree que sean los principales problemas de transición que enfrentan los niños? Respondió que, *para empezar, depende como los tengan chiqueados en casa, pues a veces los tienen muy consentidos, también las vacaciones afectan, el cambio de maestro, quieren que siga el mismo, en la primaria los sacan a jugar poco y lo demás es estudio, el horario también influye.* (ENTREV, MTRA 02, PREESC, 2009).

Al preguntarles a los niños, ¿qué era lo que más les gustaba de su escuela?, algunos refirieron que les agrada ser acompañados por su mamá o papá para ir a la escuela, lo cual nos puede hablar de la seguridad y confianza que les da la cercanía y el acompañamiento de los padres.

¿Te gusta venir a la escuela? *Si porque mi mamá me trae.* (DC, NI 07, PREESC, 2009).

Es importante agregar que aunado al hecho de que los menores viven su primera transición a la escuela, en este preescolar se encontró que muchos de los niños sólo son enviados a cursar el tercer grado de preescolar, lo cual nos indica que hay niños que sólo cursaron el segundo o tercer grado, de hecho, en el ciclo escolar estudiado, no había grupos de primer año.

Habría que señalar el hecho de que los menores sólo sean enviados a tercer grado de preescolar, en algunos casos por la migración, otros por problemas económicos y por restarle importancia a la formación sustantiva del preescolar, lo cual impide una estancia regular y pertinente dentro del preescolar, de ahí que para algunos sea su primera experiencia escolar y por consecuencia, se acentúen los problemas de transición del seno familiar.

Por último, se encontraron algunos casos, en los que además de presentar apego al seno familiar, son muy penosos, casi no se relacionaban con sus compañeros y estaban solos en el receso. Esta excesiva timidez puede afectar la socialización del niño y su transición a primaria, como se observó en el caso de un niño que tenía dificultades para relacionarse con los demás y sollozaba solo en espera de su hermano.

En síntesis, se observaron dimensiones escolares y familiares que afectan e impactan de forma negativa la primera transición e inserción de los menores al preescolar, éstas tienen una estrecha relación y se retroalimentan, por ejemplo, con el retraso de la hora de ingreso de los niños, con lo cual quedan poco claras las reglas en cuanto al horario y jornada de trabajo, afectando la incipiente conformación de rutinas.

Cabe señalar que las dimensiones escolares y familiares mencionadas, tienen una repercusión negativa en el bienestar emocional y físico de los menores, lo cual se expresa en diferentes manifestaciones como llanto, angustia, miedo, apatía, falta de control de esfínteres, tristeza, etc., afectando la primera transición del niño al ámbito escolar, la cual como veremos tendrá repercusiones hasta los primeros años de primaria.

Por último, se encontró que la mayoría de los niños sólo cursa el segundo y tercer grado

de preescolar, por lo cual no había grupo de primero, esto es preocupante, ya que se da sobre todo en el caso de los niños indígenas, con lo cual se vulnera el derecho de los niños a recibir de forma integral su educación inicial, como lo marca el artículo 3° constitucional.

Lo anterior, debido a la desvaloración sustantiva de la formación del preescolar, y en el caso de los niños indígenas se suman las dinámicas de migración y movilidad territorial, así como por la carencia de recursos económicos para integrarlos, con lo cual, a decir de Morin, se advierte cómo se relacionan estas múltiples dimensiones de la realidad, asociadas a condiciones contextuales e históricas de pobreza y vulnerabilidad.

5.9 Relación de profesor cambio de figura femenina a masculina

Aunado a este cambio curricular entre preescolar y primaria, también se encontró que la relación y el cambio de maestro de figura femenina a masculina, tiene un fuerte impacto en la transición, sobre todo en los cambios en la afectividad y disminución de la movilidad física. Veamos algunas opiniones de las maestras.

Hay problemas del ambiente escolar, que son niños de diversas edades, hay problemas de rompimiento con la forma de trabajo pedagógico con el que se venía trabajando en la escuela; ya se trabaja más con asignaturas; es más, hasta la figura del profesor, porque en preescolar la figura es femenina, entonces, estar con una mujer ahí al lado, es como una extensión de la mamá, el trato mismo: en el preescolar el trato es como más “maternal”, y de por sí en la primaria ya es una actitud de profesor, ese es un problema al que se enfrentan los niños, entonces sí hay un desajuste al entrar a la educación primaria. (ENTREV, SUPERV PREESC-PRIM, 2009).

Algunos niños quieren seguir teniendo el mismo maestro, por ejemplo, mi hija me decía, mamá quiero que mi maestra Yola se vaya conmigo a la primaria. ¿A qué cree usted que se deba esto? Pues yo digo que las mujeres tienen un instinto maternal que sienten los niños, además las mamás siempre cuidan de los niños. (ENTRE, MA, 03, PREESC. 2009).

¿Por qué cree que añoren a las maestras? *Tienen ese temor de que los van a regañar, se acostumbran a las maestras, quizá porque las maestras son más cariñosas con los niños, hay que dejar los problemas en casa y llegar bien con los niños. Relató algunas experiencias de sus exalumnos, algunos me dicen que se sienten bien, otros, la extraño a usted porque usted no me regaña, otro dijo que no quería ir a la primaria porque ahí dejan tareas. Andrea me dice que, si no voy a ir a la primaria, yo quiero que vaya allá maestra.* (ENTRE, MTRA 02, PREESC, 2009).

Esta expectativa se puede deber a que sientan que las maestras son más maternas, cariñosas y pacientes para explicarles las cosas. Varios de los niños entrevistados manifestaron que les gustaría que su maestra fuera mujer, de ahí que el cambio de sexo del maestro pueda afectar su bienestar emocional.

También dijo que le gustaría tener una maestra porque, *ella nos dice como hace la tarea.* (ENTRE, MA 03, PREESC, 2009).

También quisiera que los profesores sean más amables, mi profesora era más amable que mis profesores de la primaria. (DC, NI 04, PREESC, 2009).

¿Y cómo te gustaría que fuera la primaria? Le gustaría aprender, jugar y colorear y que sus maestros fueran *bien*, como la maestra Celina que se enoja *poquito*, *me gustan las maestras nomás.* (DC, NI, 06, PREESC, 2009).

Sobre este punto, es interesante destacar que, en las observaciones en este preescolar, se encontró que no todas las maestras son muy expresivas ni afectivas en su relación cotidiana con los niños, para ellos es una expectativa importante, sobre todo si se considera, -como se señaló en el subapartado anterior-, que los niños están viviendo su primera transición del seno familiar al escolar.

Como se señaló en el subapartado anterior, de acuerdo con un artículo en línea de Colombia, otro aspecto que nos ayuda a explicar esta desarticulación es la diferente formación y perfil formativo entre los maestros de primaria y maestras de preescolar.

Esta perspectiva coincide con lo expresado por las maestras y padres de familia, sobre el cambio de reglas, actividades, ambientes de trabajo, la relación y trato del maestro, de ahí que los padres de familia sugieran que los maestros cuiden el trato cordial y afectivo con los niños.

¿Usted qué piensa que la primaria puede hacer para que no se sientan mal los niños? *Darle el cariño a los niños para que estén tranquilos, hablándoles con cariño los niños nos quieren, si uno les habla bien no tienen susto.* (ENTRE, MA 03, PREESC, 2009).

¿Por qué otras cosas les cuestan trabajo adaptarse a los niños? *El cambio de maestro, están acostumbrados a una maestra, aquí los tratan con más paciencia.* (ENTRE, MA 05, PREESC, 2009).

En este sentido, una de las expectativas de los niños sobre la primaria, está relacionada con la actitud y el trato amable del maestro, lo cual coincide con las nociones negativas de la transición a primaria que tienen padres y maestros.

¿Cómo te gustaría que fuera tú escuela primaria? Dijo que, si le gusta la escuela, *pero que no sean enojones, siento bonito porque hay maestros que no son enojones y me gusta hacer dibujos.* (DC, NI 03, PREESC, 2009).

¿Cómo te gustaría que fuera tu primaria? Respondió que quiere que los maestros la traten bien, *que no nos regañe porque la de aquí es bien regañona, dice a ver Brayán ponte en paz y ya no pegues, que los maestros no sean gritones.* (DC, NI 05, PREESC, 2009).

Se puede concluir que el cambio de maestro de figura femenina a masculina tiene un importante impacto en la transición y bienestar emocional de los niños. De acuerdo con los datos, esto se puede deber en parte a que en preescolar los niños viven su primera transición del seno materno al entorno escolar, de ahí que los niños busquen en las maestras esa figura maternal de acompañamiento y apoyo.

En ese sentido, se advierte la necesidad de sensibilizar a las maestras de preescolar para evitar caer en actitudes maternas y de consentimiento, así como a los maestros de

primaria, para que mantengan un trato amable y cordial con los niños, también es importante la colaboración de las madres de familia en trabajar el desapego, sobreprotección y consentimiento hacia sus hijos, a fin de suavizar el de figura y personalidad masculina a femenina.

5.10 ¿Conformación de hábitos y rutina escolar?

Otra de las dimensiones que impactan la transición de los niños, está relacionada con algunos hábitos, rutinas familiares y escolares, -consentimiento, la sobreprotección en casa, la inasistencia a la escuela, el levantarse tarde y el consecuente retraso en la hora de entrada-, pudieran constituir mensajes inconsistentes que impiden a los niños entender y leer la nueva cultura escolar a la que se enfrentan.

Como ejemplo, una de las cosas que afecta el ánimo y disposición de los niños para asistir a la escuela, es levantarse temprano, a pesar de la flexibilidad de la hora de entrada. Situación que como se verá en el apartado de familia, en algunos casos se debe a los hábitos de sueño de la familia que no favorecen el descanso del menor.

...no me gusta venir aquí porque a veces tengo sueño, la otra escuela estaba más cerquita y una vez fui con mi hermanita. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

Por su parte, la extensión en la hora de entrada – de 9 a 9:45 a.m.- y la reducción del tiempo de la jornada de trabajo por parte del preescolar, parecen ser mensajes inconsistentes que impiden a los menores reconocer las nuevas rutinas escolares y adaptarse a ellas.

¿Por qué cree que para algunos niños sea difícil ir a la primaria? También porque nos tenemos que levantar más temprano, y porque a unos no les gusta estudiar y quieren jugar más que estudiar. Comentó que se para a las 5 o 5:30 a darle el desayuno a su esposo y de ahí prepara el de los niños y los alista. ¿Y qué pasa con el horario? También influye porque entran antes y salen después. (ENTREV, MA 02, PREESC, 2009).

Por la mañana fue común observar la somnolencia de varios niños y su retraso en la hora de entrada, lo cual se puede agudizar en la primaria con la extensión del horario. En este

sentido, la escuela tendría que definir con claridad y cumplimiento los horarios de entrada, receso y salida, para la conformación paulatina de hábitos y rutinas en los niños. Por su parte, las familias debieran modificar y establecer horarios para dormir temprano a los niños.

En síntesis, el sistema familiar y escolar están en estrecha y permanente relación, lo cual nos ayuda a entender la complejidad sistémica y sus desafíos. La existencia de ciertas actitudes como el consentir, la sobreprotección, el dormir tarde y parar tarde a los niños, así como la flexibilidad en la hora de entrada y la reducción de la jornada escolar, pudieran influir de forma negativa en la conformación incipiente de horarios, dinámicas y rutinas escolares de los menores.

5.11 Adopción de nuevas reglas

Como se mencionó anteriormente, la conformación de nuevos hábitos y rutinas escolares es una dimensión muy importante ligada al reconocimiento y adopción de nuevas reglas en la primaria. De acuerdo con la noción de Delgado (2011) esto implica el entendimiento y adaptación a las nuevas reglas por parte de los niños y sus familias. Sin embargo, cómo se observa a continuación hay una inconsistencia entre hábitos, rutinas y nuevas reglas por parte de la escuela y la familia que dificulta una lectura clara.

Estos cambios tienen que ver con la adopción de nuevas reglas en la primaria, como regular su conducta, la adaptación a una rutina de trabajo más extensa, el levantarse más temprano y el cargar útiles escolares.

Los padres consideran que el cambio sobre las reglas de conducta es brusco y puede afectar su transición, ya que en primaria se establecen reglas que repercuten en la forma de regular su comportamiento.

¿Qué otra cosa puede afectar? Comentó que son cambios difíciles porque, el jardín es juego, se levantan sin pedir permiso, toman los libros, allá sino traes la tarea no sales, y los niños dicen, mamá no me dejó salir al baño, no me dejó comer, y pues son cambios difíciles, pues en el kínder los dejan hacer lo que

quieran y yo creo que está bien que las maestras desde ahora los vayan preparando y que los tengan sentaditos, escuchando o haciendo planas (ENTREV, MA 02, PREESC, 2009).

Es interesante observar que, por un lado, la cita ejemplifica los cambios derivados de la entrada a un nuevo contexto escolar de reglas y comportamientos, sin embargo, también denota la noción del *aprendizaje del preescolar como preparación para la primaria*, entendida más como un espacio de realización de actividades en un ambiente disciplinar rutinario que un espacio autónomo de oportunidades para el aprendizaje.

Durante mi estancia en las primeras semanas de ingreso a primaria, observé en algunos niños sentimientos de angustia, ansiedad y aburrimiento, de forma recurrente los niños me preguntaban si ya se acercaba la hora de salir al recreo o la salida, se asomaban al patio y pedían permiso para ir al baño.

También, el cargar demasiados útiles escolares puede representar una carga excesiva para los niños, ya que no ocupan todos los materiales que llevan. Al respecto, un estudio reveló que los niños de educación básica presentaban problemas de postura y la columna debido a la carga de peso excesiva en sus espaldas. (Gaceta del Senado, 2008).

¿Y a Adolfo cómo le fue? Agregó que también se quejan de cargar mucho, les da flojera y a veces nomás ocupan el de historia, español y matemáticas, lo más básico, a veces ni revisan la tarea. (ENTREV, MA 02, PREESC, 2009).

En este sentido, una madre opinó que una forma en que se puede apoyar a los niños en la primaria es aligerar la carga de útiles escolares, solicitando los materiales indispensables en clase, para cual, se sugiere que la directora y subdirectora pudieran informar y sensibilizar a los docentes sobre el punto.

¿De qué otra forma la escuela puede apoyar a los niños en su paso a la primaria? Son muchos, como el no cargar tantos libros, sino necesitan los libros que no los lleven, retomar cantar, un libro para colorear. (ENTREV, MA 02, PREESC, 2009).

Lo anterior nos habla de la imprecisión e inconsistencia de ayudar a los niños a “leer el nuevo contexto escolar”, lo cual puede llevar a que la adopción de las reglas de conducta en la primaria pueda impactar en el bienestar emocional de los menores y su motivación de ir a la primaria, al generar sentimientos de ansiedad y tedio.

En este sentido, tanto el preescolar como la familia debieran coadyuvar en la conformación y adopción gradual de los nuevos hábitos y rutinas escolares a las que los menores se enfrentarán de manera más acentuada en la primaria.

En contraparte, se encontraron diversos intereses y expectativas positivas para ir a la primaria, como puede ser el deseo de ser grande, aprender nuevos conocimientos, obtener sus nuevos libros de texto, el acompañamiento de hermanos o familiares, etc.

El supervisor de la zona señaló que los niños tienen diversas expectativas para ir a la primaria, como el cambio de experiencia a lo nuevo, el deseo de ser grande, estar con los niños mayores y hermanos, aprender a leer y escribir.

Sí claro, pues el nivel mismo, significa otra experiencia, yo creo un poco el deseo de sentirse mayor, de sentirse grande: de “ya no soy niño de kínder, soy niño de primaria”, es una nueva experiencia de querer estar con los niños mayores; esto de: “ya soy mayor, ya no soy bebé, ahora soy niño” también el deseo y el interés de los niños de querer aprender a leer y a escribir, aunque reciben del preescolar ya algunas nociones, ya no nada más tengo la noción de pintar, de colorear, sino que ya muestran interés por aprender a leer y a escribir en la primaria, y obviamente estar con los hermanos mayores; en el preescolar por lo general los niños no están con los hermanos, es raro estar con el hermano de edades muy cercanas, es común estar con los vecinos, estar con los primos, pero estar en la primaria es estar con los hermanos de 8, 10, o 12 años, entonces, como que ya es otro ambiente para el niño, sentirse acompañado, sentirse con una figura más de la familia. (ENTREV, SUPERV PREESC-PRIM, 2009).

Otra expectativa de ir a la primaria es el hecho de obtener libros grandes como sus hermanos, lo cual coincide con lo observado en clase, ya que disfrutaban mucho el revisar libros, cuentos, hojearlos, ver las imágenes y narrarlas.

Ya mero te vas a la primaria, ¿qué sientes? Respondió que siente *bien, bonito* de ir a la primaria porque quiere tener libros grandes, *es que quiero aprender y enseñar, y quiero tener un pizarrón blanco, como el que tiene mi maestra, ¡grande!* ¿Cuántos años tiene tu hermanita? Se quedó pensando y dijo, *creo que 7 años, ya puede leer, tiene libros grandes y sabe los números*. Agregó que no tiene miedo de ir a la primaria, *ha de estar bonito porque hay muchos libros y muchos focos*. (DC, NI 04, PREESC, 2009).

Es importante agregar que esta expectativa se relaciona con la carencia de materiales y recursos didácticos existentes en los hogares. Al respecto, una de las maestras de tercero de preescolar ejemplificaba esta realidad, sobre todo en familias migrantes indígenas, cuando ingresan los niños indígenas al preescolar, observan todo con gran curiosidad y novedad.

Sobre este apartado, se puede concluir que hay una inconsistencia entre hábitos familiares y rutinas escolares, lo cual dificulta a los niños tener una lectura clara del nuevo contexto escolar al que se enfrentan Delgado (2011), de ahí la necesidad del trabajo conjunto entre familia y escuela para suavizar la adopción de nuevas reglas en la primaria: regular la conducta, adaptación a una jornada de trabajo más extensa, levantarse más temprano y cargar demasiados útiles escolares.

Con relación a lo anterior, es interesante la noción del preescolar como preparación para la primaria que tienen las educadoras y también los padres, aspecto que habría que clarificar su objetivo para evitar presionar a los niños y tengan manifestaciones como angustia, ansiedad, aburrimiento y tedio en clase.

Por último, se encontraron expectativas positivas de los niños para pasar a la primaria: el deseo de ser grande, tener nuevos libros de texto, contar con el acompañamiento de hermanos o familiares, aprender a leer y escribir y tener nuevos conocimientos y experiencias. A pesar de que el preescolar contó con los materiales y recursos básicos e incipientes, para los niños indígenas representa una oportunidad de aprender cosas nuevas, ellos observan todo con gran curiosidad y novedad.

5.12 Ruptura de actividades entre el preescolar y la primaria

Como se documentó en el apartado de referentes conceptuales, otro problema importante que impacta la transición es la ruptura de propósitos y actividades desarrolladas en el preescolar y la primaria, misma que puede representar un cambio brusco y desmotivador al pasar de una dinámica lúdica a una rutina de trabajo escolar de apropiación de contenidos -números y letras-.

Al respecto, a pesar de las inconsistencias y adversidades dentro del preescolar como un espacio idóneo de oportunidades de aprendizaje y bienestar, fue importante encontrar estos momentos a través de experiencias que vivieron y expresaron los niños, los cuales a su vez se constituyen en expectativas para ir a la primaria.

La mayoría de los niños manifestó su gusto por ir al preescolar, sobre todo por la expectativa de realizar actividades que disfrutaban como el jugar, socializar, iluminar, pintar, escribir y contar cuentos. A continuación, algunas opiniones donde las madres y maestras ejemplifican el impacto que sufren los niños al cambiar de rutina escolar.

Mi hija allá cantaba y coloreaba, ella me decía mami, no me gusta, yo quiero bailar y ahí no bailan, yo le dije que iba a bailar cuando hubiera bailables, todavía se sabe las canciones que cantan ahí. (ENTREV, MA 03 PREESC, 2009).

También un poco triste, me decía mamá extraña cantar, colorear, jugar, y pues allá ya les piden plumas y lápices. (ENTREV, MA 05, PREESC, 2009).

Les da miedo ir a la primaria pues es muy diferente, en el kínder juegan y allá es más aprender a leer (ENTREV, MA 05, PREESC, 2009).

Lo que aprendieron los niños aquí se pierde, aquí es juego, ya no van a aprender lo que vieron aquí, allá van a llegar a escribir, les dan libros. (ENTRE, MA 05, PREESC, 2009).

...la adaptación a la forma de trabajo porque aquí hay muchos juegos y allá comienzan con la lectoescritura, también si en su casa no les ponen atención y el cambio de maestro. (ENTRE, MA 05, PREESC, 2009).

El supervisor señala que también les afecta la ruptura con la forma de trabajo de preescolar, en especial el dejar de trabajar en equipo, el enfrentarse a nuevos ambientes de aprendizaje en primaria.

Entonces, aun cuando una de las ideas de educación preescolar, es que los niños aprendan a convivir con sus compañeros; aprendan a trabajar en equipo y todo esto; aun así, nosotros vemos cómo los niños al ingresar a la primaria, al ser un nuevo entorno, un nuevo ambiente, sufren un shock; uno pudiera pensar que como ya hay una experiencia previa escolar; y que como ya estuvieron con su profesora, o que ya estuvieron con sus compañeros, ya no les va a ser tan duro el nuevo ambiente escolar, sin embargo, nos encontramos con actitudes de que el niño no se quiere quedar, que se quiere ir con su mamá, etc., entonces, sí existe ese problema. (ENTREV, SUPERV, PREESC-PRIM, 2009).

Esta ruptura nos habla de la escasa vinculación e intercambio académico entre preescolar y primaria, de hecho, la directora y las maestras reconocen que es muy incipiente este acercamiento.

Considero que no podemos hablar de vinculación porque no hay mucha cercanía, aun cuando pertenecemos a la misma zona escolar, cuando hay reuniones de directores de primaria y de preescolar, se queda en ese nivel, administrativo, no hay un acompañamiento, o estrategias puntuales para realizar la función pedagógica, didáctica, curricular, no la hay. (ENTREV, DIR, PREESC, 2009).

Este problema conlleva que los maestros de primaria desconozcan el programa de preescolar e inmediatamente quieran establecer un cambio de rutina escolar, lo cual puede impactar negativamente la transición de los niños.

¿Y qué opinas de la transición que viven los niños del preescolar a la primaria? Respondió que los maestros de primaria no conocen el programa de preescolar, los maestros llegando, llegando ya quieren dictar, los ponen a hacer planas. (ENTREV, SUPERV PREESC-PRIM, 2009).

Con relación a esta desarticulación y falta de continuidad entre ambos niveles, refiere un estudio en Colombia que advierte la diferente formación curricular y perfil formativo entre los maestros y maestras del preescolar y primaria.

La formación del licenciado en educación preescolar está más orientada a una perspectiva global del desarrollo integral infantil, mientras que la formación del docente de básica se centra más en la enseñanza del conocimiento disciplinar. (Duarte, 2013, p. 1).

También señala que las diferencias curriculares y pedagógicas, se deben a que el preescolar se centra en el desarrollo de sentimientos de autoestima y de autoconfianza, mientras que en la primaria se deja a un lado el aspecto emotivo y se enfoca en la apropiación del conocimiento de la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas.

Se puede observar que ambos autores coinciden en que persisten diferencias cualitativas curriculares, de nociones del aprendizaje y estrategias pedagógicas entre preescolar y primaria. Aspectos que en su conjunto dificultan una plena comunicación, articulación y continuidad. En este sentido, se espera que en un futuro el propósito de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), rinda frutos en un compromiso, discusión y articulación académica entre ambos niveles.

Las maestras en la actualidad refieren que no hay una política, planeación o práctica continua sobre la articulación entre ambos niveles, aunque destacan que la nueva escuela mexicana prescribe con mucha claridad los propósitos de aprendizaje a alcanzar en cada nivel y eso les ha ayudado mucho esos cursos, las reuniones de consejo y planeaciones de proyectos escolares para atender las problemáticas concretas de nuestra escuela.

5.13 Continuidad de las actividades desarrolladas en preescolar

Como se ha observado con lo desarrollado hasta este momento, otra de las dimensiones que más impactan la transición de los menores entre el preescolar y la primaria, es el cambio de las actividades y rutinas de trabajo, de ahí la necesidad de dar continuidad a la forma de trabajo entre ambos niveles para evitar la desmotivación y el desánimo de los niños en su paso a primaria.

Este trabajo de equipo, por ejemplo, que se viene trabajando en preescolar, en primaria es uno de los primeros rompimientos, en donde el ritmo modifica un poco la manera de atención de los niños, al pasar de un trabajo muy grupal a uno individual drástico, como que le hace daño al niño. En preescolar la profesora

anima al niño a compartir, a trabajar en parejas, en grupo, y en primaria la actitud de los maestros es como si fuera de castigo, compartir algo, hablar con el que está a lado, pues dice: “siéntate aquí, no voltees, no te salgas de tu lugar, etc., etc.,” entonces, es un descontrol por parte del alumno, porque está siendo animado para ser, para comportarse de una manera en preescolar, y ese mismo comportamiento, cuando lo quiere poner en primaria, es sancionado, es regañado, es frustrante para el alumno, es como decir: “de qué se trata, me enseñan de una manera en preescolar, y vengo aquí, y me castigan por otras cosas, entonces, esas actitudes nuestras en primarias como que nos remiten a tener mayor conocimiento de cómo se trabaja en preescolar para darle una especie de continuación a la forma de atender a los niños en tránsito de preescolar a primaria. (ENTREV, SUPERV, PREESC-PRIM, 2009).

En general, los niños tienen expectativas de que la primaria sea un espacio de continuación de algunas actividades que realizaban en preescolar como iluminar, jugar y socializar con sus compañeros.

¿Y cómo te gustaría que fuera la primaria? Le gustaría aprender, jugar y colorear. (DC, PREESC, NI 08, 2009).

¿Cómo les gustaría que fuera su primaria? Sofía dijo que le gustaría colorear, pintar, aprender muchas cosas, que los traten bien los maestros, tener amigas, jugar. Arlet agregó que ir con las amigas, algo más divertido. (DC, NI 06, PREESC, 2009).

¿Y cómo te gustaría que fuera tu primaria? Respondió que le gustaría que la primaria tuviera juegos, un columpio, una resbaladilla y que fuera maestra su profesora, se refirió a que fuera mujer. (DC, NI 04, PREESC, 2009).

...que la maestra nos deje jugar mucho y no poquito. (DC, NI, 05, PREESC, 2009).

Una de las actividades más disfrutadas por los niños es jugar, de ahí que uno de sus lugares favoritos sea el área de juegos, por esa razón les causa desconcierto y desánimo saber que la primaria no cuenta con ellos.

De acuerdo con Delgado (2011) sobre los diferentes cambios que viven los niños, maestros y sus familias en la transición. En este apartado se ejemplifica claramente cómo la organización en clases, el trato de los maestros, la adopción de nuevas reglas, hábitos y rutinas escolares, así como las nociones de aprendizaje, son dimensiones que tienen un fuerte impacto en la transición de los menores.

Los datos advierten la necesidad de que escuela y familia trabajen en un esfuerzo coordinado y coherente para que los niños sean capaces de enfrentar estos cambios, ya que los mensajes inconsistentes dirigidos a los niños dificultan el reconocimiento y adaptación del nuevo contexto de reglas, hábitos y rutinas.

Por su parte, se espera que las escuelas de ambos niveles reconozcan la necesidad de trabajar conjuntamente en un reconocimiento de las problemáticas, coincidencias y posturas claras sobre los propósitos y finalidades de aprendizaje y estrategias psicopedagógicas de cada nivel, que les permita tender puentes de articulación y continuidad para facilitar la adaptación de los menores.

Una vez planteadas estas dimensiones que impactan la transición dentro de la esfera del microsistema escolar, a continuación, se documentarán las experiencias y prácticas educativas en el aula que nos ayuden a comprender si el preescolar es un espacio de oportunidades de aprendizaje y bienestar, que permite apoyar a los niños a “leer el contexto escolar y cultural” y entender su transición de preescolar a primaria.

5.14 Experiencias en el aula: ¿oportunidades de aprendizaje y bienestar?

Este apartado tiene como propósito central analizar si el preescolar indígena estudiado fue un espacio de oportunidades de desarrollo, aprendizaje y bienestar para los menores, el cual apoyó a los niños a “leer el contexto escolar y cultural”, para su óptima transición a primaria.

Para el logro de dicho propósito, se revisaron los registros de clase y las entrevistas efectuadas a los niños, directora, supervisor y maestras, además de tomar como punto partida el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP04) para explorar ¿cuáles son las condiciones, experiencias de aprendizaje y bienestar que brinda el preescolar?, en torno al desarrollo de la autonomía (iniciativa), motivación y rol activo del estudiante.

¿Qué se les está enseñando?, ¿se les está enseñando a los niños a leer el contexto?, ¿qué tanto los niños lo están leyendo?, ¿cómo es la socialización e interacción entre los niños?, ¿cómo es la dinámica de clase?, ¿son experiencias de aprendizaje y bienestar?, ¿cómo se reproduce el contexto de discriminación y exclusión en el aula? En un contexto de diversidad cultural y pobreza.

Es importante señalar que no se pretende recargar en el preescolar toda la responsabilidad de desarrollo del menor, pues como es sabido y de acuerdo al enfoque de la complejidad, éste solo puede ser entendido integralmente desde todos los contextos y sistemas (sociales, culturales y familiares) en los que se desarrolla el niño, además de considerar la importancia e influencia que ejercen los factores biológicos y psicológicos que no serán analizados aquí por no responder a los propósitos de la investigación.

En este apartado se documentará la práctica docente y las interacciones de aprendizaje más relevantes observadas dentro del sistema del aula, mismas que nos ayuden a ampliar el entendimiento de la transición desde la noción del preescolar como una etapa formativa sustancial, generadora de aprendizajes y bienestar para los menores. Se retoman las interacciones formales e informales tanto dentro del aula como en el contexto escolar.

En general, se observaron distintos momentos y secuencias dentro del aula, las cuales se pueden agrupar en actividades de la rutina escolar, de trabajo y de aprendizaje. Su relevancia, estriba en la pertinencia, promoción y desarrollo de la motivación, la autonomía (iniciativa) y el rol activo del estudiante para la construcción de aprendizajes.

5.14.1 La rutina escolar

Durante las observaciones de la jornada en preescolar, fue posible reconocer una serie de actividades que forman parte de la rutina escolar, el inicio de la sesión se caracterizaba por un saludo grupal en coro hacia la maestra, seguido de la entonación de algún canto.

Posteriormente la educadora iniciaba la clase poniendo la fecha sobre el pizarrón, con la finalidad de que los niños se la dijeran.

Estas actividades de inicio se repetían diariamente como parte de la rutina escolar, pero también para reforzar la apropiación de los cantos y días, pues en algunos casos no los reconocían con facilidad.

La clase inició a las 9:20 a.m., y la maestra los saludó como de costumbre, todos respondieron en coro, *¡buenos días!* y les preguntó qué día era, y comenzaron a decir diferentes días, hasta que la maestra los apoyó con sus dedos y contó desde el lunes, martes, y así los niños dijeron en coro, hasta llegar hasta el viernes, y lo anotó sobre el pizarrón. (DC, PREESC, 2009).

El cantar es una actividad lúdica que les gusta y disfrutan los niños, la mayoría participa, la maestra apoya a los que cantan bajito o no se la saben.

Entré al salón alrededor de las 9:24 a.m., y los niños se encontraron cantando y bailando, cantaron tres canciones y brincaron en sus lugares, se veía a los niños entusiasmados al realizar esta actividad. (DC, PREESC, 2009).

Parece una buena estrategia de inicio, ya que algunos niños llegan tímidos y con somnolencia, lo cual les ayuda a estar atentos e integrarse, en algunos casos la educadora agrega variantes como agruparlos en equipos para ver quien canta más fuerte.

Posteriormente les dijo, *vamos a hacer actividad física, párense, manitas arriba, a los lados y a cantar, sol, solesito, y los niños la siguen a la maestra hasta completar la canción, ...lunes, martes, miércoles.... Sábado y domingo descanso un poquito y después volvemos a empezar.* Terminan y una niña exclamó, *¡otra maestra!*, y le dijo que comenzara, la niña comenzó a entonar la canción de Pinpon y sus compañeros la siguieron. En pedazos de la canción donde no se la saben los niños, la maestra entona más fuerte, al terminar les pidió que se sentaran. Un niño exclamó, *la del coyote, la del chorrito, y la maestra preguntó, ¿quién se la sabe?* Y varios levantaron la mano, una niña comenzó a cantar y sus compañeros la siguieron. (DC, PREESC, 2009).

En algunas ocasiones los cantos se alternan con actividades físicas, se observó que la actividad motriz tiene varias finalidades, como captar la atención de todos los niños y ordenar al grupo.

Posteriormente, la maestra les pidió que se levantaran e indicó un ejercicio físico, donde alzaron las manos arriba y a los lados, alternando con el canto de la canción: *mis manitas dormilonas las voy a despertar, con este movimiento de abrir y cerrar....* –después entonaron la misma canción, pero cambiaron las partes del cuerpo, *mis piecitos dormilones..., mi cabeza dormilona..., así, la maestra les dijo que así se puede hacer con todo, un niño exclamó, con el codo.*

De hecho, los niños piden realizar más cantos, debido a que es una actividad que disfrutan. *Otro niño gritó, ahora la de los pecesitos maestra, y entonan esa canción, dos pecesitos se fueron a nadar..., otra más le pidió la de Pinpon y al finalizar les indicó/, volvieran a sus lugares.* (DC, PREESC, 2009).

En reiteradas ocasiones se observó que las maestras emplean ejercicios de actividad física para ordenar al grupo y captar su atención. Esto ocurrió sobre todo después del receso, cuando los niños regresan a los salones muy inquietos y agitados, en algunos casos con ganas de continuar corriendo y jugando.

Por último, la maestra repasa los animales del listado y les pregunta si el hipopótamo y pato viven en el mar, unos responden sí y otros no, así que la maestra les pide que de tarea averigüen si viven o no en el mar. A partir de ese momento el grupo comienza a perder la atención en la actividad, Marysol empuja la mesa y manotea con una niña y la maestra le llama la atención. Ante el ruido y murmullo notable, la maestra inicia de pronto les pide hacer una actividad física que emplea con frecuencia: *manos arriba; abajo; a un lado, atrás;* De esa manera todos los niños se paran y hacen la actividad. Dos niñas comen un dulce de tamarindo durante la clase.

Termina el receso a las 10:45 y pasan a los salones y llegan muy activos e inquietos. La maestra inicia con la actividad física que más emplea, *manos arriba ;abajo; a un lado, atrás;* De esa manera todos los niños se paran y hacen la actividad.

La maestra se percató de la inquietud del grupo y los puso a cantar y una actividad física, al parecer con la finalidad de calmarlos, pues al final cantaron la canción del candadito, *un candadito nos vamos a poner y el que se lo quite va a perder, así*, el grupo guardó silencio, pues pasarían a contar cuentos. (DC, PREESC, 2009).

De igual forma, el canto también es utilizado para el cierre de la jornada escolar, el cual sirve para tranquilizar a los niños y ordenar la salida, en la cual todos los niños participan y muestran agrado.

Sonó la chicharra y la maestra les pidió que recogieran la basura y sus cosas, aunque no todos recogieron la basura, después los formó atrás de la puerta y les pidió que cantaran la canción de despedida, y los niños la entonaron muy fuerte: *son las doce, son las doce, vamos ya, vamos ya, a descansar, a descansar, con mamá, con papá*. De esa forma la maestra fue entregando a los niños. (DC, PREESC, 2009).

Con base en lo anterior y como punto de partida, se observaron diversas actividades que forman parte de la rutina de inicio y cierre escolar: saludo grupal en coro, cantos, reconocimiento de la fecha y actividades motrices. Lo importante es preguntarse de qué manera éstas contribuyen al desarrollo de los menores.

Se pudo advertir que las actividades de la jornada escolar, por un lado, tienen como propósito la promoción de actitudes y aprendizajes como despertar el ánimo, la participación grupal, la expresión oral mediante el canto y el reconocimiento espacio temporal, así como el desarrollo psicomotriz. Por otro lado, como se observó en los registros de clase, el canto y las actividades físicas motrices fueron empleadas de forma recurrente como estrategia para disciplinar y ordenar al grupo.

5.14.2 Actividades en el marco del programa de preescolar

Después de la rutina de inicio de clase, se desarrollaba la actividad central del día, normalmente era una y se llevaba a cabo durante toda la jornada escolar, se centraba en la promoción de algún campo formativo que marca el programa de preescolar o la realización de manualidades como se muestra a continuación.

Después de una revisión del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP04)⁹, se advierte en su estructura y contenido, una fundamentación contextual, psicopedagógica y didáctica integral que definen su misión y propósitos. En este apartado sólo se retoma como base para comprender los fundamentos curriculares en los que se sustenta la planeación, aplicación y promoción de actividades que tienen lugar en el aula.

En general, se observó que las educadoras retoman el PEP04 para elaborar su planeación, sin embargo, a decir de las experiencias de las maestras su entendimiento, apropiación y aplicación ha sido gradual y difícil.

¿Cómo has hecho para entender y aplicar el PEP 04? Se ríe, y dijo, después de leerlo hasta 20 veces, algo se nos pega, un poco por los cursos y un poco porque uno se preocupa y se pone a leer, también por la práctica e intercambio con las compañeras, preguntamos cómo le hiciste, y copiamos su planeación para ver cómo le hicieron, en fin, leer el programa, investigar un poco en internet, así uno va fortaleciendo lo que sabe y aprendiendo sobre la práctica. (ENTRE, MTRA, 01, PREESC, 2009).

Las actividades para favorecer el aprendizaje en los campos formativos promovidos en el aula como los marca el programa, fueron básicos debido en parte a las condiciones y necesidades de los menores, a las experiencias de las educadoras y a la carencia de materiales y recursos para el aprendizaje.

En este sentido, se puede ejemplificar que actividades correspondientes al desarrollo y promoción de los diferentes campos formativos, fueron puestas en práctica con los pocos materiales y recursos disponibles. Por ejemplo, en el campo de expresión y apreciación artísticas, su desarrollo se limitó al desarrollo de la expresión corporal, dramática y musical, ya que instrumentos musicales, obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas estaban fuera del alcance del preescolar.

⁹ El PEP04 está basado en la promoción de competencias de cada uno de los seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, desarrollo físico y salud, pensamiento matemático, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artística y exploración y conocimiento del mundo. SEP. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.

Al respecto, es importante señalar que, aunque el programa prescribe el desarrollo de todos estos rubros, la realidad evidencia la carencia de infraestructura y recursos para su promoción integral, lo cual nos lleva a cuestionarnos la viabilidad y cumplimiento de dichos propósitos.

Lo que hay que destacar, es que la escasa o nula promoción de un campo formativo, puede responder en cierta medida a la carencia de materiales y recursos en el aula, a las necesidades de aprendizaje de los menores y a la decisión y experiencias de las educadoras, con lo cual se puede advertir la interrelación y complejidad sistémica, ya que la precariedad del contexto, materiales y recursos de la escuela impacta negativamente en los alcances de los aprendizajes promovidos.

5.14.3 Promoción del campo formativo de lenguaje y comunicación

Se encontró que muchas de las actividades se dirigían sobre todo a la apropiación de conocimientos disciplinares como la memorización de las letras y las operaciones aritméticas básicas. Se llevaron a cabo actividades de trabajo como el reconocimiento de las letras de su nombre, contar cuentos a través de la lectura visual de imágenes, escritura de su nombre sobre una hoja en blanco, recortar de revistas las letras de su nombre y pegarlas en una hoja, dibujar la narración de un cuento y el juego de lotería con letras.

Aunque gran parte de los niños reconocen las letras de su nombre y saben escribirlo, hay varios que aún tienen dificultades para hacerlo, por lo cual requieren de más tiempo y del apoyo de la maestra, lo cual puede explicar en parte la recurrencia de actividades para lograr este propósito.

La maestra trabaja para que los niños reconozcan las letras y concretamente su nombre, apoyándose en una actividad dinámica. Después la maestra pasó lista y les pidió fueran por su estrella y la colocarán sobre la lámina que estaba a un lado del pizarrón, así, cada niño identificó su nombre y pegó su estrella, y en los casos que se equivocaron la maestra les pidió la corrigieran.

La actividad se desarrolló en dos momentos, primero los niños contaron las letras de su nombre desde su lugar, después pasaron cada uno a pegar su hoja al pizarrón y contaron las letras en coro con apoyo de sus compañeros.

Posteriormente, les pidió pasar a poner su estrella a la lista que estaba pegada sobre la pared, y así pasaron todos los niños a pegarla y después la maestra pasó a corregirles a los que no la habían puesto bien.

De esa forma, la maestra desarrolló el ejercicio hasta que pasaron todos a pegar su nombre sobre el pizarrón, ella puso énfasis en aquéllos que tardaron en detectar su nombre, tal fue el caso de los dos Diegos, sigue la letra DDD, ¿quién tiene la D, Diego?, y así procedieron a levantar la mano y a pegar su hoja, hasta que terminaron de pasar todos los que trajeron la tarea. De pronto sonó la chicharra del receso, y los niños salieron emocionados corriendo. (DC, PREESC.) (*Ver anexo A*)

Otra de las actividades más desarrolladas dentro del aula, fue la lectura visual y la narración de cuentos, ésta se reforzó por la intención de las maestras de poner en práctica las actividades aprendidas en el curso de formación docente y por el proyecto de biblioteca escolar que impulsaba la directora.

Debido a la importancia fundamental que tiene el lenguaje, siendo que su apropiación se construye en la primera infancia es imperativa la necesidad de que el preescolar amplíe y enriquezca las formas de entendimiento del lenguaje oral y escrito entre todos sus miembros.

En el apartado correspondiente a lengua y cultura, se abundará sobre las problemáticas y desencuentros en el lenguaje y comunicación entre niños indígenas y mestizos. Sin embargo, las observaciones en el aula denotan un acercamiento incipiente al reconocimiento y memorización del abecedario, lo cual como punto de partida es pertinente, sobre todo porque para muchos niños, el ingreso al preescolar representó la primera oportunidad de acercamiento al reconocimiento visual y escrito del alfabeto.

Sin embargo, habría que pensar en la necesidad de diversificar las actividades para que los niños no sólo memoricen las letras de forma individual, sino que comprendan la importancia del lenguaje y la comunicación como vías que permiten nombrar, comunicar e integrarnos con el mundo social, y de forma más inmediata, los niños reconozcan al otro, a sus compañeros como principales interlocutores de la comunicación y transmisores de la cultura.

La inclusión de actividades lúdicas y creativas como la narración oral de los cuentos por parte de los niños, fue una actividad gustada por ellos, ya que promovía su motivación, creatividad e iniciativa, aunque la participación se concentraba en un par de niños que tenían facilidad para la expresión oral y artística en español.

¿Y qué gusta de la escuela? Daniela dijo que le gustó venir a colorear, dibujar y contar cuentos, ¿te gusta contar cuentos Daniela? Sí, porque los niños me lo agradecen, también a veces el Brayan cuenta cuentos. Dijo que siente bien que sus compañeros le agradezcan. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

En forma transversal se promueven varios aprendizajes de los campos formativos como lenguaje, desarrollo personal y matemático, por ejemplo, la maestra pide que trabajen en forma grupal el conteo del número de palabras de su nombre, y pide reiteradamente poner atención a sus compañeros y respetar el turno de cada niño.

5.14.4 Promoción del campo formativo de razonamiento matemático

Al igual que lenguaje y comunicación, otro de los campos formativos de conocimiento más trabajados en el aula fue el de razonamiento matemático. En general, se observó que los niños tenían conocimientos incipientes del conteo de números del 1 al 20, así como de las figuras geométricas básicas. De hecho, se trabajó en forma transversal el lenguaje y matemáticas, a través de ejercicios que planteaban el reconocimiento de las letras, su número y su longitud.

Terminó de explicar el ejemplo y le pidió a Juan que pasara, Carlos y Arisbeth regresaron a sus lugares y se pusieron a jugar, también Brayan. La maestra comparó cuál era el nombre más grande, éste o este, y los niños señalan el de Arisbeth, la maestra exclamó, ganó el de Arisbeth con cuatro letras. (DC, PREESC, 2009).

De esta forma, en el campo de razonamiento matemático, el conteo de números fue uno de los ejercicios más promovidos dentro del aula, seguido del reconocimiento de las figuras geométricas y la dimensión espacio y medida.

Posteriormente, los puso a cantar la canción *sal solesito caliéntame un poquito*, seguida por la de *Pinpon*, y contó a los niños, les preguntó que cuántos niños habían ido, pero las respuestas que dieron eran incorrectas, ya que les causó confusión contarme a mí. La maestra anotó sobre el pizarrón 8 niños y 4 niñas y les preguntó, ¿quién gano las niñas o los niños, ¿quiénes vinieron más? Y respondieron algunos en coro, los niños.

Después pasó lista y la siguiente actividad consistió en jugar lotería, todos exclamaron, ¡eehhh! La maestra les entregó una hoja de color con su nombre, la que usaron el día anterior, y les pidió que recordaran ¿cuántas letras tenía su nombre? Porque tenían que salir por el número de piedritas que tenía su nombre, así, los niños contaron individualmente apoyándose con su dedo las letras de su nombre, primero pidió que salieran las mujeres por sus piedritas al patio y después los niños en general salen emocionados. (DC, PREESC, 2009).

En estas actividades, se observó un dinamismo acompañado por el juego y la actividad física como estrategia didáctica, razón por la cual los niños se sumaron a realizarla con disposición y entusiasmo.

Al igual que la escritura y el reconocimiento de su nombre, se repasaba de forma recurrente el conteo de números, pues se observó que varios niños todavía no los manejaban bien ni reconocían su escritura del 1 al 20.

Con relación a la escritura de los números, las educadoras realizaron actividades como apuntarlos sobre el pizarrón para que los niños los copiaran en su cuaderno, otra variante fue recortarlos y pegarlos en su cuaderno.

Cuando entré los niños me saludaron, se encontraron copiando los números de su cuaderno, ya que la maestra les dejó de tarea recortar y pegar los números del 1 al 20 y pegarlos en su cuaderno, la mayoría volteaba su hoja permanentemente para copiarlos de la tarea que habían hecho. (DC, PREESC, 2009).

En estos ejercicios se observó un nivel de apropiación específico de cada niño, algunos logran identificar y escribir los números más fácilmente que el resto de sus compañeros, hay quienes reconocen los números, pero su ritmo de trabajo es lento.

Por último, se encuentran los que tienen dificultades de reconocimiento y escritura, aún no se los saben y escriben en forma desigual en su cuaderno, los cuales pueden tener dificultades en su paso a primaria, sobre todo si se les compara y evalúa con relación a los demás, también se encontraron niños que no se integran a la actividad y no la realizan.

Contraria a la actividad ejemplificada anteriormente, donde había motivación y gusto para su realización; en esta última se pudo observar que copiar y recortar era una actividad poco llamativa, de hecho, su repetición y prolongación resultaba cansada y tediosa para los niños, ya que normalmente era la principal actividad de trabajo del día hasta la hora de la salida. Desde el ámbito cognitivo, resulta ser una actividad memorística que no propicia mayor iniciativa ni razonamiento.

Otra actividad de trabajo tiene que ver con el reconocimiento de las formas geométricas básicas, es que a partir de un ejercicio en el que la maestra entregó palitos de madera a los niños, se propuso el conteo de los números y el armar las figuras geométricas solicitadas como el cuadrado, triángulo y rectángulo. Se observó que las actividades de explorar objetos e instrumentos, así como colorear agradan mucho a los niños y facilita el conteo de los números.

Observé que algunos se equivocaron al formar las figuras geométricas, parece que todavía les cuesta un poco de trabajo., algunos dejaron de hacer la actividad como Carlos y Juan y otros copiaron la figura de su compañero. (DC, PREESC, 2009).

En esta actividad se observó que hay un conocimiento diferenciado de las figuras geométricas entre los niños, sin embargo, resulta positivo que la maestra haga uso de materiales sencillos donde puedan tocar y explorar, pues hubo ánimo y amplia participación, trabajo en equipo y apoyo entre los que presentaban dificultades.

Aunque en general, se observó un dominio de los números y figuras geométricas limitado durante las semanas de observación, las maestras dedicaron poco tiempo al área de razonamiento matemático, lo cual se puede deber a las dificultades que tienen los niños para expresarse, de forma que las educadoras dan prioridad al desarrollo del lenguaje y comunicación.

Le pedí me contará los números y lo hizo correctamente del 1 al 5, de ahí en adelante se saltó y dio números sueltos hasta el 40. Oye Luis ¿ya te quieres ir a la

escuela? Respondió que si va a ir a la primaria de al lado porque ahí va su amiga Selena y porque no hará mucha tarea. (DC, NI 10, PREESC, 2009).

Sin embargo, sería importante reforzar otros aprendizajes como la resolución de problemas, agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos, representación gráfica y mostrar algunos instrumentos de medición.

5.14.5 Promoción de la autonomía en el aula

Fueron escasas las acciones para la promoción de la autonomía (iniciativa), motivación y rol activo del estudiante, las maestras emitían algunas recomendaciones sobre algunos valores como la responsabilidad, el trabajo grupal y el respeto a los demás. Sin embargo, no se observaron secuencias didácticas para su abordaje, solo se mencionaba en preguntas, comentarios y cuando ocurría algún evento problemático con el grupo.

En el mismo sentido, no se observaron eventos que evidencien actitudes de motivación, iniciativa y autonomía en los niños durante la jornada escolar, esto se puede explicar en parte a que, en las clases, poco se requería de la iniciativa y creatividad propuesta por los niños, ya que algunas veces solo se limitaban a obedecer y a trabajar en las rutinas de trabajo y en algunos casos se enfrentaron a la falta de entendimiento de la actividad asignada.

No obstante, se encontraron algunos ejemplos donde se promovió que los niños fueran conscientes, autónomos y responsables de su persona, sus obligaciones, así como de la colaboración y respeto de los demás.

La maestra preguntó, ¿quién le ayudó a su mamá? Y algunos niños respondieron: yo a lavar los trastes, yo a lavar la ropa, yo le ayudé a bolear mis zapatos. La maestra le preguntó a Arisbeth, ya que estaba distraída, respondió que, a tender la ropa, ¿y tú Diego? A lavar los trastes, Carlos y Juan respondieron al mismo tiempo, no se entendió, pero al parecer Juan contó una escena de terror. (DC, PREESC, 2009).

Las maestras promovían el trabajo colaborativo y la participación grupal, a pesar de la resistencia por parte de algunos alumnos, si se presentaba algún conflicto, la educadora interviene y exhorta a los niños a colaborar y apoyar a todos sus compañeros.

De esa forma pasaron todos: Daniela, Jennifer, Nicolás, Diego, Lupita, Carlos, pero cuando pasó Carlos, la maestra dijo, *ahora vamos a ayudarlo a Carlos, y Brayán y Juan gritaron, yo no, ¿por qué no Brayán?, porque no*, entonces la maestra expresó que no se valía pues ellos si les ayudaron a contar su nombre y que ellos debían ayudarles y que si seguían portándose mal no los iba dejar salir a recreo, y Brayán dijo que él solito iba a contar. (DC, PREESC, 2009).

Se observaron pocas actividades en pro de la iniciativa y autonomía, ya que la participación y toma de decisiones se concentraba en un par de alumnos, esto se debió en parte a que los niños realizaban actividades de forma mecánica pero no entendían para qué se realizaba y de qué se trataba.

Al parecer la mayoría de los niños tuvo dificultades en hacer su flor, de forma que tuvo que ayudarles a cada uno a hacerla y algunos se desesperaron. Los niños comenzaron a hacer sus flores, pero no les quedaron y se empezaron a desesperar, así que la maestra pasó a cada una de las mesas con cada uno de los niños a explicarles cómo la hicieran. Esta actividad le tomó mucho tiempo, así que niños de otras mesas gritaron, maestra no me sale, maestra ya venga, así va. En la mesa en donde se sentaron los niños, dos de ellos se pararon y Gabriel comenzó a dar vueltas sobre su propio eje, hasta que la maestra le dijo, *Gabriel ya siéntate que la flor no se va a hacer sola*. (DC, PREESC, 2009).

Esta sesión ejemplifica la falta de entendimiento de los niños sobre la actividad realizada en clase, así como la escasa participación y colaboración entre ellos, lo cual afecta la motivación, iniciativa y autonomía ante la dificultad de leer el contexto.

También es necesario preguntarse cuáles son los propósitos de aprendizaje que se persiguen al realizar manualidades, cuando el PEP04 advierte que, si éstas no tienen ningún propósito claro, poco coadyuvan a la adquisición y desarrollo de competencias.

En conclusión, a pesar de las limitaciones que supone el contexto escolar debido a las diversas y divergentes características del contexto social, económico y educativo de los sujetos estudiados y la precariedad de materiales y recursos en el aula, se encontraron experiencias para la promoción de aprendizajes en el aula, donde se reconoce la creatividad e iniciativa de las maestras, aunque es necesario fortalecer actividades que promuevan la autonomía de los niños.

5.14.6 Participación en clase

En general se observó que la participación por parte de los niños en clase era escasa, normalmente se concentraba en un par de niños que destacaban por sus habilidades comunicativas, en parte por su talento, y por otro, gracias al apoyo y seguimiento a su formación escolar por parte de sus familias.

Me percaté de que casi siempre pasan los mismos niños a contar un cuento o a participar, pues los demás no quieren pasar. De esa forma, pasaron Brayan, Daniela y Selene a contar un cuento, la narración de los dos primeros es corta y los niños pusieron atención, pero la de Selene fue larga y el grupo perdió la atención, quizá se debió en parte a la distracción que suscitó la entrada de la directora al salón, quien conversó un par de minutos con la maestra sobre la inscripción, mientras Selene seguía contando, pero ya casi nadie le puso atención y la maestra les pidió guardaran silencio y pusieran atención. (DC, PREESC, 2009).

En este ejemplo se observó que a pesar de que la actividad es lúdica, promueve la motivación y creatividad de los niños al narrar un cuento, crear y recrear personajes e historias, su repetición y la falta de interacción con los demás niños, la puede convertir en una actividad monótona, larga y sin un propósito claro de aprendizaje.

De igual forma se observó que en los casos de los niños participativos que tienen facilidad y soltura para expresarse, las maestras se apoyan mucho en ellos y casi siempre los pasan a participar, algunas veces se invita al resto de compañeros del grupo.

También se observaron algunas actitudes protagonistas de quienes participan frecuentemente, las cuales pueden impactar de forma negativa en el ánimo y la participación de los demás niños, situación que puede ser mediada por las maestras.

Cuando la mayoría del grupo se acercó a entregarle su hoja a la maestra, ésta les pidió la pegaran sobre el pizarrón pues ahora iban a pasar a contar su cuento. Les preguntó quién pasar y levantaron la mano los que siempre participan: Daniela, Brayan y Selene, la maestra les dijo y los demás, y escogió a Luis, el cual estaba jugando con su carrito por todo el salón. (DC, PREESC, 2009).

En un grupo de tercero, había un niño que se distinguía por su buen desempeño escolar, sin embargo, su comportamiento era agresivo y tenía una personalidad protagónica que inhibía la participación de los demás, la maestra interviene cuando se da cuenta, pero cuando no, éste hacía comentarios calificativos sobre el trabajo de sus compañeros.

Observé que Brayan le dijo a Luis que estaba feo su cinco, la maestra se dio cuenta y dijo, *estuvo bonito su cinco Brayan*, y cuando ésta se fue, Brayan le desordenó los palitos. Brayan es un niño con notable rendimiento, pero agrede física y verbalmente a sus compañeros, parece que quiere hacer notar que su trabajo es el único que está bien hecho., varios de sus compañeros se quejan de él, y parece que sus comentarios y comportamientos inhibieron la participación de algunos de sus compañeros de grupo. (DC, PREESC, 2009).

Aunque las maestras exhortan a los niños más callados y tímidos a participar, parece que esto no es suficiente para despertar la motivación, tampoco se observó su promoción mediante otras estrategias.

Sólo la mayoría del grupo participaba cuando se trataba de actividades grupales como cantar o responder en coro alguna indicación, pregunta o respuesta realizada por las maestras. Así, éstas promovían el trabajo grupal en algunas de las actividades propuestas para la jornada.

La actividad se desarrolló en dos momentos, primero los niños contaron las letras de su nombre desde su lugar, después pasaron cada uno a pegar su hoja al pizarrón y contaron las letras en coro con apoyo de sus compañeros.

De esa forma, les preguntó que cuántas letras tenía su nombre, respondían en coro y después tomaba dos hojas y las comparó entre ellas para preguntarles cuál nombre era más largo y cuál más corto, y la maestra procedía a anotar el nombre en la columna correspondiente. (DC, PREESC, 2009).

En general la participación de los niños fue escasa, ésta se limitó a la atención de cantos, preguntas, indicaciones y respuestas grupales, a nivel individual se concentró en un par de niños que destacaban por sus habilidades comunicativas. La reiterada exhortación para participar por parte de las educadoras tuvo poco impacto, lo cual nos habla de la necesidad de implementar actividades motivadoras y otras estrategias para incentivarla.

5.14.7 Actividades de aprendizaje y bienestar para los niños

La mayoría de los niños manifestó su gusto por asistir a la escuela, sobre todo por la expectativa de realizar las actividades que les gustan, las cuales están relacionadas con los lugares de su preferencia como son el área de juegos, el patio, los libros y el salón.

...¿qué más te gusta? *El patio, platicar con mis amigos, ¿tienes amigos? Uno, Jesús, jugamos a la resbaladilla, luego se enoja conmigo.* (DC, NI 06, PREESC, 2009).

Se observó que los niños que llegan primero a la escuela aprovechan su tiempo para estar en el área de juegos, lo cual se relaciona con su amplia preferencia, lo cual puede que no ocurra en primaria, aunque recordé que, en ésta a la hora de entrada, algunos niños llegan a jugar fútbol, y podría ser una manera de dar continuidad al juego.

La chicharra de entrada a los salones sonó a las 9:18 a.m., y los niños corren a su salón, pues algunos se van al área de juegos, otros se quedaron en la explanada del patio y algunos niños conversaron o jugaron entre ellos. (DC, PREESC, 2009).

También se encontró que para los niños son muy importantes los espacios de socialización y juego con sus compañeros para jugar, convivir, platicar y jugar, por lo cual uno de sus preferidos sea el recreo.

¿Qué les gusta de su escuela? Arlet dijo que jugar, salir, hacer tarea, colorear, pintar, si le gusta venir a la escuela pero que haya mucho recreo. Sofía dijo que a ella le gusta colorear, pintar, dibujar y jugar. (DC, NI 05, PREESC, 2009).

En el apartado correspondiente a socialización se profundizará sobre este punto, aunque es importante reconocer el ánimo y disposición de los niños por conocer y socializar con el otro, situación que puede ser potencializada para aprender a reconocerse a sí mismo y al otro diferente.

Dentro de las actividades más gustadas por los niños se encontraron dibujar, iluminar con colores, pintar, jugar, escribir, armar rompecabezas, jugar lotería, actividades al aire libre, salir al recreo y convivir con sus amigos.

Me gusta como da la maestra Sabi, colorear, escribir, jugar, comer el lunche con mis amigas. (DC, NI 08, PREESC, 2009).

¿Qué te gusta hacer aquí en la escuela? Pintar, colorear, dibujar y los juegos, también juego con un juego del hombre araña y ya va a ser mi cumpleaños y me van a traer pizza. (DC, NI 09, PREESC, 2009).

Después les dio una hoja en blanco y les pidió dibujaran el cuento que habían leído, así, los niños que tenían el cuento en sus manos copiaron un dibujo de ahí, pero otros hicieron otros dibujos de lo que se acordaban o de otra cosa. (DC, PREESC, 2009).

Fue muy interesante observar el gusto por revisar, hojear y contar los cuentos de un pequeño acervo del salón, sobre todo de los que tienen imágenes. En el caso de hojear cuentos y armar rompecabezas, los niños toman la iniciativa para su realización, incluso cuando llegan al salón comienzan a hacerlo aún sin la presencia de la maestra.

Después Luis fue a tomar un par de libros y se sentó a mi lado para hojearlos, las imágenes y los cuentos llamaron mucho su atención. Aproveché para platicar con él y me dijo que le gusta mucho leer los libros, y *¿sabes leer?* Respondió que poquito, pero al parecer se refería más a la lectura de las imágenes pues recorre con sus manos las hojas de las imágenes del libro. (DC, NI 04, PREESC, 2009).

Las actividades libres son momentos que los niños disfrutan, se establece un orden dentro del salón no explícito, ya que los niños hacen las actividades que les gustan y se concentran, aunque casi siempre los niños son los que arman el rompecabezas y las niñas iluminan.

Después del receso, los niños regresaron al salón y la maestra les dejó hacer una actividad libre, así, algunas niñas hojearon su libro de colorear, otras iluminaban y la mayoría de los niños armaron un rompecabezas. (DC, PREESC, 2009).

Asimismo, se observó que también el trabajo manual en donde los niños toquen, exploren y manipulen materiales, es algo que despierta su atención y la mayoría sigue las instrucciones para realizar la actividad, aunque les cueste trabajo como en la elaboración

de las flores el día de la madre, el buscar y tocar las piedritas de la lotería o el armar figuras con palitos de madera.

Mientras tanto, la maestra preparó la siguiente actividad desde su escritorio. Después pasó a repartirles palitos de madera a cada niño y seguido les dio instrucciones de que hicieran una casita con los mismos, después un triángulo, un cuadrado y el número cinco, respectivamente. Esa actividad captó la atención de la mayoría de los niños, con sus diferentes ritmos. (DC, PREESC, 2009).

Llamó la atención que cuando van a iluminar, la maestra no señala que propósito tiene realizar esta actividad, tampoco se identifica un cierre o la revisión de esta. Aunque sea una actividad muy gustada por los niños, hay que preguntarse qué propósitos de aprendizaje tiene su ejercicio, y si es el desarrollo psicomotriz o la creatividad quizá ameritaría una revisión de estos y una retroalimentación.

Posteriormente, les entrega una hoja con una tortuga y les pide la iluminen, los niños acuden a los estantes por sus crayolas y libros para recargarse. La mayoría de los niños se dedica a realizar la actividad a excepción de dos niñas, que sólo observan a sus compañeros, pues dicen que no tienen crayolas. Después de 10 minutos, los niños empiezan a terminar y van a dejar a los estantes sus crayolas y libros, hasta las 10:20 a causa del murmullo, la maestra pide a los que faltan se apresuren a terminar y pega los dibujos sobre el pizarrón. (DC, PREESC, 2009).

En general, se observó que la realización de estas actividades es placentera para los niños, nadie tiene dificultades ni resistencia para realizarlas, de hecho, la maestra les pide salgan por piedritas para jugar lotería, los niños salen emocionados y en estampida corriendo regresan en murmullo, con gritos y en desorden, algunos ponen las piedras sobre la lotería, se expresan con énfasis y alegría cuando salen sus cartas.

La maestra comienza a echar las cartas de la lotería y les muestra las cartas, los niños celebran y exclaman, *¡yo la tengo o gané!* Así concluye el juego, el cual capta el interés y atención del grupo, la maestra les pregunta si quieren seguir

jugando, a lo que responden en coro que sí, y les pide intercambiar las cartas con sus compañeros. (DC, PREESC, 2009).

En conclusión, se puede advertir la existencia de diversas actividades de aprendizaje y bienestar para los niños como el dibujar, iluminar, hojear cuentos, armar rompecabezas, jugar a la lotería, manualidades y actividades al aire libre, donde los niños toman la iniciativa para realizarlas, muestran interés y entusiasmo, aunque algunas como iluminar y hacer planas, les resultan rutinarias y tediosas.

Se observó que las educadoras hicieron un esfuerzo de entendimiento y apropiación del Programa de Preescolar para su ejecución. Los campos formativos más trabajados fueron los de lenguaje y comunicación y razonamiento matemático, debido a las dificultades que enfrentan los niños sobre los mismos, donde existe un nivel de apropiación y participación particular de los niños, siendo algunos muy participativos y otros se aíslan o no realizan la actividad, como los niños indígenas en actividades de lenguaje y comunicación.

De igual forma, la escasa o nula promoción de otros campos también está relacionada con la carencia de materiales y recursos para su ejecución, como fue el campo de expresión artística, las maestras hacen lo que pueden con lo que tienen.

También se encontró la promoción de aprendizajes transversales a través de actividades lúdicas, manuales o mecánicas en las que no se tenía claro cuál era el aprendizaje por promover, donde vemos que éstas dependían de la iniciativa y creatividad de las propias educadoras.

En los tres elementos antes mencionados vemos una estrecha relación sistémica entre el contexto, las necesidades de los alumnos y la capacidad de acción e iniciativa de las educadoras, lo cual desde la mirada de la complejidad plantea la necesidad de reforzar actividades que promuevan la confianza, iniciativa, autonomía y el rol activo de los niños, así como enmarcar los propósitos de aprendizaje en las actividades planteadas para evitar la repetición y el tedio por parte de los alumnos.

5.14.8 Inasistencia de los niños a clases

Una problemática que se observó dentro del aula fue la inasistencia frecuente por parte de los niños al preescolar, lo cual impacta de forma negativa su desempeño escolar en general, ya que se incumple con las actividades realizadas el día anterior, así como en las tareas, situación que impacta en la continuidad y ritmo de trabajo.

Para sortear esta problemática, las maestras generalmente repiten la actividad realizada el día anterior o ponen a que los niños realicen su tarea en clase, con la finalidad de poner a la mayoría al corriente.

Por segundo día observé la clase –grupo 3° “B”- de la maestra Celina, había un total de 14 alumnos, 8 niñas y 6 niños. La maestra Celina inició con un saludo, pero les pidió de nuevo un saludo con ganas, y los niños exclamaron con tono de voz más fuerte: *¡buenos días!* Se dirigió a Nicolás y Carlos y les dijo, *que bueno que ya vinieron y qué donde andaban*, Carlos le explicó a la maestra pero no le entendí pues habló rápido. En ese momento entró la directora al salón y saludó a los niños, éstos le respondieron en coro: *¡buenos días!*

La maestra les pide no falten, ya que la inasistencia es un problema que afecta a la escuela. Acto seguido, la maestra inició con un saludo y les preguntó quién había ido el día anterior y 14 niños levantaron la mano. Les pasó lista y les dijo que hoy si habían venido muchos, les pidió que ya no faltara porque vienen un día y otro no. (DC, PREESC, 2009).

La maestra ponía como ejemplo las tareas de sus compañeros que, si cumplieron para que se apoyen para su realización, que son casi siempre eran los mismos. De igual forma, las maestras les piden reiteradamente a los niños no falten a la escuela.

La clase comenzó alrededor de las 9:20 a.m., asistieron 8 niños y 6 niñas, faltaron varios que habían ido el día anterior, como Nicolás, Arisbeth y Jesica, con los que conversé durante el receso, sin embargo, se presentaron algunos que no habían ido desde la semana anterior, ante la inasistencia la maestra les reiteró que no falten.

La maestra se percató y les pidió no faltaran, pues ya se acercaba el fin de cursos y pronto se irían a la primaria, y les preguntó, ¿no quieren ir a la primaria? Y la mayoría levantó la mano y dijo que si, Andrea dijo, *si porque me van a enseñar las vocales y a leer, Karen, porque me van a enseñar el abecedario*, de esa forma les reiteró que no falten pues no traían la tarea siempre que faltan. (DC, PREESC, 2009).

Lo anterior constata que la inasistencia de los niños al preescolar es un problema que impacta su desempeño escolar y la conformación de hábitos y rutinas para los niños, las maestras intentaban sensibilizar a los niños sobre la importancia de avanzar en sus aprendizajes y en conminarlos a no faltar, sin embargo, sería importante reforzar el trabajo con los padres pues finalmente son quienes deciden enviar o no a los niños a la escuela.

5.14.9 Incumplimiento de tareas

Como parte de la misma problemática, también se encontró la falta de incumplimiento de tareas por parte de los niños que no faltan a la escuela, al parecer ésta es una situación que afecta por igual a todos los alumnos, aunque como se señaló en el apartado anterior se agudiza por la inasistencia. Durante las clases se observó que muchos niños no cumplían con la tarea, de acuerdo con la frecuencia de las diversas respuestas y excusas que daban a la maestra.

Les pregunta qué día, mes y año es, a lo que los niños responden en coro y la maestra corrige y anota la fecha sobre el pizarrón. Posteriormente, les pregunta quién hizo la tarea, y los niños contestan en coro diferentes respuestas como: *yo si la hice, no ji, mi mamá perdió la tarea, yo no la traje*. De esa manera, la maestra agrupa a los niños que hicieron la tarea con los que no. (DC, PREESC, 2009).

Sin embargo, aunque las educadoras piden de forma reiterada a los niños cumplir con la tarea, en algunas ocasiones está no quedaba muy clara, los niños tenían dificultades para recordarla o anotarla, situación que se agudiza en el caso de niños indígenas monolingües, debido a que ni a ellos ni a sus madres les quedan claras las tareas a realizar debido a que no hablan el español.

Después de que las visitas abandonan el salón, la maestra finaliza la sesión preguntándoles ¿cuál es la tarea?, nadie responde y la maestra les explica que traer recortes de animales que viven en el mar y averiguar de qué se alimentan.

La chicharra sonó a las 10:50 y todos vuelven a las aulas. La maestra les pidió sacaran sus recortes que dejó de tarea, pero varios no lo trajeron y les dijo que recortaran las letras de los libros que estaban sobre las repisas, así se juntan varios niños para tomar uno. (DC, PREESC, 2009).

En el apartado correspondiente a familia, se aborda su participación en el desarrollo escolar de los niños, aquí es importante mencionar que una de las razones que explica el incumplimiento de las tareas por parte de los infantes, está relacionado con el escaso apoyo y promoción dentro de los hogares.¹⁰

La maestra les preguntó quién había traído la tarea de que sus papás les contarán un cuento, la mayoría dijo que no, a excepción de Daniela, Brayan y Selene que dicen que ellos lo querían contar, aunque Brayan dijo que su mamá no se lo leyó, él quería pasar a contar uno. (DC, PREESC, 2009).

En síntesis, las dos problemáticas de inasistencia al preescolar y el incumplimiento de las tareas por parte de los niños, están ligadas y afectan el ritmo y avance de las clases, dentro de las razones se encontraron que a veces no les quedaba clara la tarea a los niños, sobre todo a los indígenas y a sus madres -algunas monolingües,- sumado al escaso apoyo y promoción para su realización dentro de los hogares, lo cual implica una complejidad sistémica escolar y familiar que habría que trabajar conjuntamente.

5.15 Comportamientos agresivos de compañeros

Sobre su relación con sus compañeros, algunos niños manifestaron que no les gusta ser agredidos ni verlos pelear, este temor se agudizó en un grupo de tercer año, ya que había un niño que normalmente tenía actitudes y comportamientos agresivos, algunos llegaron a presentar lesiones como pellizcos, moretones y una niña herida por una piedra que se le lanzó al ojo y otra por un puñetazo que le dio en la cara, situación llegó a afectar de tal

¹⁰Nos referimos en general a las familias, debido a que la tutoría de los menores no siempre es llevada a cabo por los padres biológicos o la familia nuclear, situación que es más notable en algunos casos por la condición migratoria de las familias, quedando la tutoría a cargo de la abuela, un tío, mamá, etc.

forma que algunos niños expresaron no querer ir al preescolar y la primaria por temor a ser agredidos por sus compañeros.

A veces ya no quiero venir porque me pega el Brayan, él me ahorca y me duele, Brayan es grosero y también su primo, le pega también a la Jeny, pero ella es pesada y mi mamá me dijo que ya no me juntara con ella, le digo a la profe y no le dice nada. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

¿Cuántos amigos tienes? Uno se llama Brayan, pero me cae mal porque me pega, por eso yo ya me voy a buscar otro amigo, él me aventó tierra y me dijo que ya quería ser mi amigo. ¿Y te gusta tener amigos? Poquito, no mucho porque el Brayan me molesta y me aventó piedras. ¿Y te gusta tener amigas? Dijo que no quería tener amigas porque una vez le pegaron unas niñas. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

No le gustaba porque un niño le pegaba, yo hable con la maestra y ya no me ha dicho que le pegue. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

De ahí que la expectativa de los niños sea contar con amigos que los respeten y no los agredan, lo cual puede favorecer su expectativa de ir a la primaria. Esta inquietud se puede derivar de su experiencia de los comportamientos agresivos observados y recibidos entre sus compañeros en preescolar.

Al respecto, algunas madres manifestaron que puede existir temor de los menores por miedo a que les peguen los niños grandes en primaria. Con relación a la adaptación de sus hijos al preescolar, una madre señaló que ha tenido muchos problemas, de hecho, les gusta la escuela, sin embargo, al niño que va en 3° grado de preescolar no le agrada mucho la idea de ir a la primaria pues tiene temor de que los niños grandes le peguen.

El cambio de maestro puede afectar su transición, temor de que le peguen sus compañeros. ¿Y cómo cree que Nicolás viva su cambio a la primaria? No sé cómo sea con él, pero él piensa que va a estar con la misma maestra, se siente nervioso, dice que tiene miedo porque los niños grandes le van a pegar.

¿Le gusta la escuela a Nicolás? Si le gusta, pero a veces decía *no quiero ir, es que un niño me quiere pegar*. ¿Por qué cree que diga eso, le pegan los niños? *Fíjese que un día llegó pellizcado y me decía que ya no quería ir, y no me querían contar, hasta que le estuve pregunte y pregunte y me dijo que Brayan le jaló la greña y lo pellizco*. Fue entonces que habló con la maestra y parece que se calmó. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

A continuación, veamos algunos ejemplos de los niños sobre sus temores y expectativas sobre la primaria: Nicolás dijo que si quiere ir a la primaria pero que tiene un poco de miedo porque le pegan, comentó que Brayan es pegalón y que si le ha dicho a la maestra.

...también que los niños no sean agresivos y digan groserías. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

...que el grupo sea sencillo, no agresivo. (DC, NI 06 PREESC, 2009).

Las actitudes y comportamientos agresivos de algunos alumnos, parecen ser una problemática presente en el preescolar que no puede ser adjudicada solamente a la escuela, ya que se encontró una relación de hogares con violencia familiar y niños con comportamientos agresivos, como se documentó en el apartado de familia.

No obstante, en el aula fueron escasas las acciones o secuencias didácticas en pro de un ambiente escolar cordial y de respeto, pues éstas se limitaron a la intervención de las educadoras frente a una situación conflictiva. De ahí la necesidad de incentivar de forma permanente su promoción en la escuela, que coadyuve a la generación de un clima de bienestar y seguridad para los niños.

5.16 Distracción y dispersión por parte del grupo

Otra de las problemáticas observadas durante clase, fue la distracción y dispersión por parte del grupo, en uno de los dos grupos de tercero esta situación fue más patente, aunque pudo obedecer a diferentes razones entre las que se encontró falta de interés y motivación ante la actividad de trabajo propuesta en clase.

Ejemplo 1. Como actividad central, la maestra recupera la tarea, sin embargo, después de un breve tiempo, los alumnos se dispersan y se dedican a hacer

diferentes actividades. De esa manera, la maestra agrupa a los niños que hicieron la tarea con los que no, y les comienza a preguntar qué animales vieron en la hoja y comienza a anotar sobre el pizarrón, algunos niños comienzan a enunciar los animales, *ballena, tiburón, ninguno, foca*. En ese momento las participaciones cesan y los niños comienzan a perder la atención en la actividad, algunos continúan participando en coro, otros recortan e iluminan la hoja de tarea, otros se paran cerca del pizarrón, una niña colorea durante toda la actividad de espaldas al pizarrón, una niña recuesta su cabeza sobre la mesa y uno más se desplaza en todo el salón, otros niños se manotean entre ellos.

Ejemplo 2. Una vez que los niños están quietos al terminar la actividad física, la maestra les pide poner atención y les pregunta qué comen los peces, a lo que responden; *tiburones, peces grandes, cucarachas*, y pregunta si en el mar hay cucarachas, a lo que todos responden que ¡no! Después les pregunta qué plantas hay en el mar, pero nadie responde, el grupo se empieza a dispersar pues ya no ponen atención, le pregunta a Dayana ¿qué come el delfín? ¿Qué comen los animalitos? Y el grupo responde, *cuáles animalitos*, y la maestra agrega, *estrella de mar, cangrejo y camarón*. Se acerca a quitarles unas tarjetas a los niños y les pregunta que si está sola, a lo que los niños responden en coro, ¡con nosotros! Posteriormente, les pregunta qué animales son más grandes y cuáles más pequeñitos, y los niños responden que grandes son *ballena y cocodrilo*, y los más chicos, *tortuga o pecesitos*. La maestra pregunta, quién trajo sus recortes y les pide levantar la mano, dice que solo ocho hicieron la tarea. (DC, PREESC, 2009).

Otra de las razones que explica la falta de atención por parte del grupo, puede ser por la duración y repetición de las actividades, esto provoca que los niños comiencen a dispersarse y a hacer otras cosas, en algunos casos, los niños responden de forma mecánica a las indicaciones de la maestra, aunque no escucharon a sus compañeros.

Les pide a otras niñas pasar y no quieren, pasa Erika y Jesús, pero habla en un tono de voz bajo y el grupo está distraído y hay mucho bullicio, algunas niñas se cuelgan de las sillas, otras siguen dibujando, pese a esto la maestra continúa interrogando al grupo, ¿está bien o mal el dibujo de sus compañeros? Y pide un aplauso. Aunque los niños no escucharon la explicación de sus compañeros, si gritan y aplauden cuando la maestra se los pide. La actividad termina y se

interrumpe por la presencia de la directora y un señor que verifican las goteras del techo al preguntarle a la maestra. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

Un aspecto importante relacionado con el punto anterior, son las diferencias del rendimiento escolar de los niños, debido a sus diferentes ritmos de aprendizaje, procesos y dificultades inherentes de cada uno, lo cual hace más complejo plantear actividades generales que respondan al interés y expectativa de los demás. Tal es el caso de cuatro niños que van bien y a veces pierden el interés de hacer actividades de los demás y se ponen a hacer otra cosa.

Como se verá más adelante, esta situación se complejiza cuando la diversidad del grupo es más marcada y hay presencia de niños mestizos, indígenas migrantes o con necesidades educativas especiales.

En resumen, se encontraron dificultades en el aula relacionadas con la distracción y dispersión por parte del grupo, algunas debido a la falta de interés, claridad, duración y repetición de las actividades propuestas en clase. De ahí la necesidad y el reto de que las educadoras enmarquen con claridad el propósito de aprendizaje, diversifiquen actividades lúdicas e interesantes para los alumnos.

Como se observó a lo largo de este apartado, se encontraron diversas problemáticas en el aula relacionadas con la inasistencia, incumplimiento de tareas, comportamientos agresivos, distracción y dispersión por parte del grupo. Problemáticas concernientes al subsistema familiar y escolar que impactan la motivación e interés de los niños, lo cual se complejiza en un grupo diverso: niños mestizos, migrantes y con necesidades educativas especiales (NEE) con diferentes ritmos de aprendizaje, procesos y dificultades particulares de cada niño.

En este sentido, se advierte la necesidad de que para que los niños sepan “leer el contexto”, (Delgado, 2011) es necesario tengan claro el propósito, procedimiento y finalidad de las actividades de trabajo.

Por otro lado, habría que diversificar las actividades con intervenciones didácticas novedosas y lúdicas que despierten el interés y la motivación de los niños por aprender, así como la intervención o sugerencia del equipo que apoya a los niños con dificultades,

que permita sortear a las maestras la atención a las problemáticas en contextos de diversidad.

De igual forma, es importante trabajar conjuntamente de la mano de los padres de familia y tutores de los niños para abordar de forma integral todas estas dificultades que impactan de forma negativa el desempeño escolar de los niños.

5.17 Expectativas de los niños sobre los aprendizajes en primaria

En las observaciones y entrevistas realizadas, se encontró que los niños tienen cifradas expectativas sobre los conocimientos y aprendizajes que esperan aprender en primaria, con base en sus experiencias vividas en el preescolar.

Los niños dijeron que aprendieron a cantar el himno en mixteco, aunque comentaron que se les estaba olvidando pues no lo ensayan, de hecho, después del cese de actividades por motivo de la influenza, no se volvieron a realizar honores a la bandera, ni otra ceremonia al aire libre, a excepción de la clausura. También aprendieron las letras, a escribir su nombre, los números, canciones, a dibujar, iluminar y contar cuentos, veamos algunos ejemplos.

...¿qué más has aprendido? *Los números, canciones, letras* y comenzó a contar los números hasta el 30. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

¿Oye y qué has aprendido aquí? *Hacer cuento, números y cuatro letras*. Con apoyó de mis dedos Nicolás contó hasta el número 10 y escribió su nombre de forma legible sobre mi cuaderno. (DC, NI 02, PREESC, 2009).

Como se documentó anteriormente, estos ejemplos reflejan la expectativa, diversidad y agrado que tienen los niños sobre su propio aprendizaje y conocimiento, los cuales como vimos, algunas son sólo actividades rutinarias de trabajo y otros espacios de aprendizaje y bienestar.

En este sentido, uno de los retos más importantes que tiene el preescolar, es dar a conocer a la comunidad escolar de forma clara sus propósitos que permitan entender su función sustancial y, así no favorecer únicamente las expectativas de impulsar la enseñanza formal de la lecto escritura en este nivel.

Al respecto, tanto padres y niños tienen la expectativa de la primaria como el espacio idóneo de apropiación de la lecto escritura y los números, de hecho, la mayoría de los niños entrevistados manifestaron con alegría querer pasar a la primaria porque ahí aprenderán a leer y a escribir.

¿Qué vas a aprender? Leer, mi hermano el grande sabe leer y Jorge no sabe. (DC, NI 06, PREESC, 2009).

La maestra les preguntó... ¿no quieren ir a la primaria? Y la mayoría levantó la mano y dijo que sí, Andrea dijo, si porque me van a enseñar las vocales y a leer, Karen, porque me van a enseñar el abecedario, de esa forma les reiteró que no falten pues no traían la tarea siempre que faltan. (DC, PREESC, 2009).

Como se dijo anteriormente, las expectativas de los padres sobre los aprendizajes en primaria versan sobre la adquisición de la lectura, escritura y los números, pues consideran que en ese nivel se trabaja con mayor rigor los conocimientos básicos.

Pues todo, a leer bien, a contar los números, en la primaria ya aprenden más y pues aquí pintan dibujos y combinan bien los colores. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

Además de la lecto escritura, destaca la expectativa por aprender inglés debido a la cercanía con la frontera y en algunos casos por querer estudiar o trabajar en el vecino país de Estados Unidos (EU). A decir de la directora, en algunas escuelas regulares (no indígenas) les enseñan inglés y los padres aportan una cooperación para este fin.

Contrario a la expectativa positiva sobre los aprendizajes, se encontró que una de las problemáticas de la transición a primaria, está relacionada con la angustia y el grado de dificultad de los conocimientos a aprender en primaria con relación al preescolar.

¿Cuénteme cómo fue la experiencia con sus hijos? Relató que a su hija le costó mucho adaptarse a la primaria y como ella trabajaba no la podía ver mucho, al principio se le hizo bien difícil, no quería ir porque no sabía pegar las letras, se le hacía bien difícil a ella, era muy tímida y se apartaba, le decía que se juntara

con amigos, en cambio mi otro hijo no ya jugaba con su hija. (ENTREV, MA, 06, PREESC, 2009).

Este fragmento ejemplifica la dificultad a la que se enfrentan los niños en el manejo de ciertas habilidades como es la psicomotriz, la cual se recrudece con aspectos inherentes a la personalidad de los menores como la timidez, esto sin considerar la promoción y dominio de aprendizajes de mayor nivel de razonamiento.

En el apartado correspondiente a problemáticas de la transición de niños indígenas, se profundizará sobre este punto, ya que, aunque esta situación afecta principalmente a ellos porque algunos son monolingües y sus padres tienen un manejo básico del español, que dificulta su comunicación en un contexto de alfabetización en castellano.

Sobre el punto anterior habría que concluir en destacar la importancia que tiene el bienestar emocional y cognitivo en el desarrollo de los menores, el cual se ve afectado al sentir angustia e incapacidad para aprender.

5.18 Socialización y trabajo grupal

En ambos grupos de tercer grado las maestras sugieren la misma forma de acomodo, se juntan un par de mesas al centro del salón que forman dos bloques y las sobrantes se acomodan en la esquina del salón. Una de las maestras señaló que los niños tienen libertad de sentarse donde quieran, pero que si platican mucho los cambia de lugar, así, los niños eligen donde sentarse, aunque se observó que lo hacen por pares de amigos o conocidos, también se dio en el menor de los casos en que por azar se sentaron así.

Se observa que Fany es una niña tranquila y pacífica. ¿Te gusta tener amigos? Dijo que tiene dos, uno se llama Christian y otro Mateo y los conoció porque se sentaron al lado de ella. ¿Cómo son los compañeros del grupo contigo? Señaló que la tratan bien, que con nadie se pelea. (DC, NI 02, PREESC, 2009).

Arlet dijo que a veces le cuesta pararse, pero ya no, *nosotras somos las divinas, de veras, somos primas y solo nosotras nos juntamos.* ¿Y no tienen más amigos? *No, solo nosotras,* pero Arlet dijo, *Esthepania me pidió ser mi amiga y le dije que*

no. *¿Y por qué no? Porque yo me ando con mi prima.* (DC, NI 06, PREESC, 2009).

Los niños se juntan casi siempre con los mismos compañeros, regularmente porque se sientan al lado de ellos o por tener alguna relación de parientes o conocidos, bajo esta organización, se apoyan y colaboran en el trabajo grupal en clase.

También se encontraron varios niños muy penosos que casi no se relacionaron con sus compañeros, de hecho, estuvieron solos en el receso, a pesar de la prolongada estancia que se tuvo en el preescolar, fue difícil el acercamiento y la conversación con ellos.

Durante el receso me acerqué a saludar a varios niños, y me quedé a conversar un rato con Juan, un niño muy introvertido, serio y penoso, el cual tenía muchos problemas en su casa, de acuerdo con información que me dio la encargada del comedor de la escuela. Él comía una pizza y le dije que rico, que a mí también me gustaba la pizza, le pregunté que por qué no había ido la clase anterior y me dijo con pena y agachando la cabeza que su mamá no lo había traído, me percaté que sentía mucha pena y decidí retirarme para no incomodarlo. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

Conversación en el receso con Mónica. Después me senté cerca de Mónica, una niña del grupo de 3° “B” que es muy penosa y casi siempre está sola. Comencé preguntándole, *¿cómo estás?* Y respondió, *mal, he estado malita y me inyectaron.* después le pregunté si quería irse a la primaria y respondió que sí porque allá iba a estar su hermanita e iba a poder jugar con ella. (DC, NI 09, PREESC, 2009).

Se puede concluir que la socialización e interacción de los niños dentro de la escuela, está marcada por la conformación de grupos de amigos, familiares o conocidos, pese a los esfuerzos de las educadoras por promover el compañerismo y trabajo grupal, se presentan algunas resistencias derivadas del carácter tímido y penoso de algunos niños a relacionarse con desconocidos, también existen dificultades para comunicarse en español en el caso de los niños indígenas migrantes, como se verá a continuación.

La importancia de la socialización e interacción en el aprendizaje de los niños se observó cuando las maestras proponían actividades de participación y trabajo grupal, como el

canto, las actividades físicas y psicomotrices, así como el trabajo en equipo de alguna actividad.

En estas tres primeras actividades participaba la mayoría del grupo, en tanto que, en las tareas de trabajo, las educadoras tenían que apoyar y orientar personalmente a cada niño indígena o a veces le sugerían otra actividad a realizar como dibujar. No se observó el apoyo y participación de los niños mestizos hacia sus compañeros, tampoco las educadoras solicitaban su colaboración.

5.18.1 Socialización entre niños indígenas

En el caso de los niños indígenas en general se encontró que la participación e interacción con el grupo fue casi inexistente debido a la pena, timidez y en el caso de niños monolingües por las dificultades que tienen para comunicarse en español.

En los dos grupos de tercero de preescolar observados, había niños indígenas mixtecos y un purépecha. Se observó que en general, tanto los monolingües y hablantes en castellano, tenían problemas para comunicarse en español porque no lo sabían, para algunos, la escuela representaba su primer acercamiento ya que en su casa se hablaba el mixteco.

Aunado a lo anterior, la escuela no contaba con un programa intercultural para trabajar con niños hablantes de otras lenguas, la mayoría de las maestras eran hablantes de la lengua de náhuatl, siendo que la población indígena atendida hablaba mixteco de la baja.

También las diferencias de lenguaje es otro problema, hay niños bilingües que hablan el español y su lengua, pero hay otros que son monolingües, entonces hay que buscar estrategias para que entiendan. *¿Cómo son esas estrategias maestras? Hay muchas variantes del lenguaje y trato de buscar lo homogéneo, por ejemplo, ellos son del mixteco de la baja y yo de la alta y a veces ni yo les entiendo, también hay niños purépechas, uno se adecua al contexto pues no estamos en nuestro estado con sus usos y costumbres.* (ENTREV, DIR, PREESC, 2009).

Al respecto, las maestras argumentaban que no existía una propuesta pedagógica intercultural concreta que apoyara su práctica docente para atender a niños con esa diversidad lingüística, tampoco los cursos apoyaban en esa tarea.

En una plática informal que sostuvieron maestros de Tijuana, comentan que el curso les pareció muy largo, tedioso y difícil, debido a su grado de abstracción teórica, donde además no se discutieron problemáticas locales de las escuelas, ni hubo retroalimentación de los compañeros sobre problemas de aprendizaje y de lenguaje. (DC, DIR, PREESC, 2009).

Esta situación se complejizaba debido a las dinámicas migratorias de las familias, de tal forma que los niños asistían a la escuela de forma irregular, se inscribían, dejaban de ir o se presentaban al final del ciclo escolar.

Debido a lo anterior, durante la clase los niños indígenas trabajaban a su propio ritmo o hacen otras actividades de trabajo, pues es complicado que sigan la dinámica de clase del resto del grupo cuando su entendimiento del español es incipiente. Tampoco se observaron estrategias didácticas interculturales con la finalidad de integrarlos, conocer su lengua o su cultura, todas las clases se impartieron en español.

No obstante, las educadoras intentan integrar a los niños indígenas en las actividades que realizan con el grupo, éstos trabajan a su propio ritmo, requieren un acompañamiento personal y explicarles paso a paso y con ejemplos cómo hacer las cosas.

Observé que Leonardo estaba agachado y no ojeó el libro, la maestra se percató y les pidió que todos lo revisaran pues todos tendrían que contar su cuento. Leonardo continuó haciendo sus dibujos en silencio en su lugar, y parecía no atender las instrucciones de la maestra, pues según ésta apenas estaba aprendiendo a hablar español. (DC, PREESC, 2009).

El caso anterior, ejemplifica el desenvolvimiento de un niño indígena monolingüe en clase que asistió de forma irregular al preescolar debido a la migración de su familia de Oaxaca a Tijuana casi al finalizar el ciclo escolar. La maestra consideró que era un caso complicado, pero no se le podía negar el acceso a la escuela, aunque está consciente del reto y el arduo trabajo que va a implicar su paso a la primaria.

Con relación a la participación de los niños indígenas, es importante mencionar que ésta se inhibía por los comentarios negativos por parte de algunos de sus compañeros hacia su aspecto físico.

La socialización de los niños indígenas fue muy similar a la acontecida en el aula, se observó que tanto en clase como en el receso se juntan e interactúan con sus pares. Esto se puede deber a los problemas de adaptación e integración que tienen con los niños mestizos, debido a las dificultades que tienen para comunicarse en español.

Observé que Gabriel, Abdiel y Jesús se sientan juntos y juegan en el recreo, tienen en común que son indígenas, también Daniela juega con Gabriel en el recreo, pues ella siempre está sola. También dijo que tiene un amigo que se llama Abdiel, niño indígena mixteco con el que se junta y se sienta. (DC, PREESC, 2009).

Por su parte, las maestras consideran que los niños indígenas circunscriben su círculo de socialización entre ellos y no permiten la integración e interacción con sus demás compañeros.

Agregó que, en el caso de niños mixtecos, *éstos no se integran fácilmente pues ya no tienen con quien platicar y entre ellos se buscan, los separas y ellos se vuelven a juntar, así pasaba con Antonia y otro niño mixteco que tenía, pero ella dejó de venir.* (ENTREV, MTRA 01, PREESC, 2009).

De hecho, una de las maestras considera que esa actitud de búsqueda y reconocimiento entre los niños indígenas pudiera dar pie a ciertos rasgos de discriminación y convivencia con el resto de sus compañeros.

Agregó el caso de niños mixtecos, de que entre ellos mismos se buscan en la escuela cuando son familiares, *ellos se juntan entre niños mixtecos, ellos estaban en su mundo, ellos mismos se buscan, se aíslan, por eso casi siempre los trato de sentar separados.* (ENTREV, MTRA 01, PREESC, 2009).

¿Ha notado algún rasgo de discriminación hacia los niños indígenas? Responde que entre los padres no hay, pero que entre los niños como que a veces, *los niños indígenas se alejan, no quieren juntarse o jugar con niños que no sean ellos mismos, hacen sus grupitos y no quieren bailar con niños que no sean mixteco, entre ellos mismos se ayudan, son montoneros, se aíslan y yo les digo que todos somos iguales.* (ENTREV, MTRA 01, PREESC, 2009).

Esto nos puede hablar de la necesidad de reconocimiento, identidad y redes de compañerismo entre sus pares ante las dificultades de integración que tienen con el resto del grupo por no compartir una misma lengua.

Por último, también se encontró el caso de una niña indígena que no contaba con conocidos y familiares, era una niña callada y siempre estaba sola, ocasionalmente jugaba con Gabriel, niño indígena mixteco. La maestra dijo que casi no hablaba español y esa puede ser la causa, aunque no vi que se acercara a sus compañeros.

5.18.2 Discriminación hacia niños indígenas

En clase se suscitaron algunos eventos de discriminación que posteriormente inhibieron la participación de los niños indígenas, en uno de ellos, un niño indígena se quejó con tristeza de los comentarios de su compañero por traer la misma sudadera de color de niña toda la semana.

¿Qué quieres aprender en la primaria? Nada, es que me siento mal en la primaria, y no me gusta pasar a contar el cuento aquí porque el Brayan me dijo que traía un suéter de niña y por eso ya no quería pasar. Nicolás toda esa semana llevó una sudadera color morada. (DC, NI 08, PREESC, 2009).

De igual forma, se encontró otro caso de una niña indígena, la maestra señaló que estaba a cargo de su abuela indígena y ésta la enviaba a la escuela muy descuidada en su arreglo, limpieza personal y sin una alimentación adecuada.

Esta situación conllevó al aislamiento y a ciertos rasgos de discriminación por parte de sus compañeros, mismos que la convertían en una niña solitaria y tímida, a pesar de que su naturaleza era sociable, insistentemente buscaba compañía conmigo.

Así que la maestra le pidió a Jessica que pasara, y varios exclamaron, ¡no! y la maestra les preguntó, ¿por qué no?, y respondieron, es que ella huele feo, la maestra dijo que no debían de decir eso, y una niña dijo, es que la Daniela dice. El grupo observó a las niñas con atención, pues una de ella se puso roja. (DC, PREESC, 2009).

Este fue el caso de una niña indígena mixteca con potencial y habilidades comunicativas, sin embargo, ésta no era bien vista por sus compañeros debido a su presentación y aspecto físico, ya que en ocasiones iba sucia, siempre fue sin calcetas y a veces olía mal.

También deben traer limpia su cabecita pues hay niños que traen animalitos en la cabeza, y un niño respondió, ¡como la Jessica! y la maestra dijo que ella no que venía peñadita. La maestra me comentó que es una niña mixteca, a la que siempre mandan sucia, despeinada y desarreglada, a veces dura cinco días sin que le cambien la ropa, yo ya hablé con su abuelita porque sus papás están en el otro lado y dice que la niña no quería cambiarse y pues los niños se dan cuenta. De pronto sonó la chicharra, era hora del receso. (DC1, PREESC, 2009).

El distanciamiento y ciertos rasgos de discriminación hacia ella se manifestaron en clase, lo cual inhibía su expresión oral y participación frente al grupo, casi siempre se me acercó y platicaba fluidamente y sin pena conmigo.

A pesar de que se observaron varios eventos de rechazo y discriminación hacia la niña, ésta no perdía el interés y gusto por la escuela, era atenta y resolvía las actividades propuestas en clase, sin embargo, era muy penosa para hablar en público y pasar al frente, lo cual se puede deber en parte a los comentarios negativos de algunos de sus compañeros.

Los niños entraron al salón, algunos se sentaron en el mismo lugar de días anteriores, Jessica se sentó en el lugar de Luis, y éste fue a quitarle la silla, mientras ella estaba sentada. La maestra se percató y le quitó la silla a Luis y le dijo que le pidiera la silla y el lugar por favor a su compañera, Luis respondió con la cabeza que no dos veces consecutivas, entonces la maestra le dijo que él que sentiría que le hicieran eso y que no lo volviera a hacer, a la vez que tomó de la mano a Jessica y le dijo, venté siéntate acá mija. El grupo observó con atención este suceso y guardó silencio.

Observé que Jessica mueve la mesa para acomodarla, sus compañeros de al lado parecen molestarse y también la mueven, uno de sus compañeros la vuelve a mover y se le queda viendo de arriba abajo a Jessica. El niño se percató que los observé y dejó de mover la mesa. (DC, PREESC, 2009).

Debido a las actitudes y comportamientos agresivos por parte de sus compañeros, la maestra tenía que intervenir en algunas ocasiones para defender a la niña y hacerles ver que no están bien sus comportamientos hacia ella. Sin embargo, estos eventos se presentaron hasta el final del ciclo escolar.

En primaria es posible que siga siendo muy penosa a participar y a comunicarse con sus compañeros, lo cual puede afectar su participación e integración con el grupo. Al respecto, la maestra de preescolar argumentó que ya había hablado reiteradas veces con la abuela para que cuidara la alimentación, higiene y presentación de la niña, aunque con escasos resultados.

Podemos concluir que, en el caso de los niños indígenas, la participación y socialización con el grupo fue casi inexistente debido a la dificultad para comunicarse en español. Esto nos habla de la necesidad de reconocimiento, identidad y redes de compañerismo entre sus pares.

Desde la complejidad, se advierte que las causas son diversas, multifactoriales y en estrecha relación, están presentes los diferentes subsistemas social, familiar y escolar, así como el contexto general e histórico de marginación y olvido hacia los indígenas en nuestro país.

La escuela indígena trabaja en un contexto alfabetizador en español, lo cual habla de la carencia de una real propuesta intercultural pedagógica, las maestras hablan una lengua y variante diferente a la población que atienden, las dinámicas migratorias y la movilidad de las familias también impacta negativamente en la inserción y el desempeño escolar de los niños indígenas, los cuales son inscritos hasta 3° grado de preescolar con una asistencia irregular, siendo su primer acercamiento escolar al conocimiento del español.

Lo anterior conlleva a que los niños indígenas trabajen a su ritmo diferentes actividades del resto del grupo con apoyo de las maestras, también se observaron algunas prácticas de aislamiento y discriminación hacia los niños indígenas a causa de su vestimenta y apariencia personal, ya que algunos son enviados sucios y con la misma ropa varios días, lo cual afecta su confianza, autoestima, inhibe su participación, desenvolvimiento e integración escolar.

5.18.3 Redes de apoyo de hermanos o familiares

La socialización e interacción además de ser un componente fundamental para el desarrollo personal y social de los niños, también se constituye en una expectativa positiva para ir a la primaria por la cercanía que pueden tener con hermanos, familiares o conocidos, aunado a la implicación simbólica de querer ser grande.

Pues como están muy chiquitos y agregó que en el caso de Adalberto quizá sea más fácil pues como su hermanito está en la primaria, va a sentir menos miedo porque va a estar con su hermano. (ENTREV, MA 05, PREESC, 2009).

¿Usted cómo cree que un niño vive el cambio de preescolar a primaria? Pues depende de los niños, pues hay niños que no quieren cambiar a la primaria, mi hija decía, mamá yo quiero ir en esa escuela donde están mis primos y están los grandes, también Jesús lo dice. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

¿Oiga y qué siente Jessica de ir a la primaria? Dijo que Jessica le respondió que va a estar bien porque va a estar con su tío y que así no le va a dar miedo. (ENTREV, MA 06, PREESC, 2009).

¿Cuénteme cómo vivieron sus hijos el cambio a la primaria? Mis hijos se acompañaron más bonito, se refirió a que como eran muchos pues se acompañaron entre todos y nunca estuvieron solos y puso como ejemplo a Jessica quién solo tenía una hermanita menor. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

Por el contrario, se piensa que el no contar con hermanos o familiares en la primaria, puede hacer más difícil la transición de los niños.

¿Usted por qué cree que haya unos niños que les afecta más la transición? El hecho de tener hermanos más grandes puede apoyar su transición, a diferencia de los que están solitos pues en el caso de su hija, ella observó la rutina de sus hermanitos de ir a la escuela. (ENTREV, PREESC, MTRA 02, 2009).

En el caso de los niños una de las expectativas más motivadoras y citadas para ir a primaria, es la presencia de hermanos, familiares, amigos o conocidos. Juega un papel importante, los hace sentir bien, seguros, comparten su opinión sobre cómo es la escuela y puede reducir la angustia de los preescolares a su paso a primaria.

El acompañamiento con los hermanos es favorable, sobre todo si son tímidos, con ellos se sienten seguros y en confianza, en el caso de preescolar los hermanos se buscan en los tiempos libres y el receso.

La maestra continuó preguntándole a los demás, *¿Y tú Lupita que sientes de ir a la escuela? Lupita respondió, bien porque ahí están mis hermanos, Selene, ¡ahí está mi hermano!* (DC, PREESC, NI 02, 2009).

También el que sus hermanos mayores sepan más cosas los puede motivar a aprender e ir a la primaria.

¿Y quieres ir a la primaria? A estudiar, leer, colorear, estudiar las tablas, mi hermanita se sabe las tablas. (DC, NI 07, PREESC, 2009).

A parte de la motivación de tener un hermano, también se tiene la del lazo afectivo con los amigos.

...me pongo feliz porque allá va a estar Daniela, en referencia a su amiga con la que se junta. (DC, NI 03, PREESC, 2009).

¿Oye Luis y quieres ir a la primaria? Si quiero ir porque ya soy grande y tengo amigas en la primaria. (DC, NI 08, PREESC, 2009).

Se puede concluir que constituye una expectativa positiva para los niños, el saber que van a contar con la cercanía y acompañamiento tanto de hermanos, familiares, amigos y/o conocidos en la primaria. Esto los hace sentir bien, a gusto, seguros y confiados, por lo que éstos se convierten en importantes redes de acompañamiento, apoyo y socialización.

En el caso de los niños indígenas monolingües, el lenguaje constituía una limitante para comunicarse con los niños mestizos, a pesar de que esta diversidad lingüística pudiera enriquecer la cultura y el intercambio con los demás. En este sentido, habría que pensar en cómo ampliar y diversificar los canales de comunicación entre todos los niños para reconocerse mutuamente en la diversidad y riqueza cultural compartida y aprender a leer el contexto escolar y cultural, que a su vez les permita ampliar las redes de apoyo social.

5.19 Transición en la diversidad: lenguaje y cultura

El campo formativo de lenguaje y comunicación comprende uno de los campos de conocimiento de primer orden, dado que *el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.* (PEP, 2004, p. 57).

Sin duda, el lenguaje oral y escrito constituye un aprendizaje fundamental durante la primera infancia que se van enriqueciendo a lo largo del tiempo con las experiencias sociales de interacción y aprendizaje. En este sentido, el preescolar tiene el propósito general de ampliar y enriquecer las formas de entendimiento, comunicación oral y escrita.

Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. (PEP, 2004, p. 58).

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización. (PEP, 2004, p. 61).

Es necesario destacar que como lo señala el programa, no es una tarea primordial del preescolar la enseñanza de la lectoescritura, sino propiciar su acercamiento. Información que debe ser clara para la comunidad escolar y padres de familia, ya que algunos creen

que éste tiene el compromiso de enseñar formalmente a leer y a escribir, lo cual es erróneo y favorece la noción propedéutica del preescolar a la primaria y desvirtúa sus propósitos fundamentales.

El campo formativo de lenguaje y comunicación reconoce la diversidad lingüística y apoya su promoción, al señalar que los procesos de aprendizaje propuestos son válidos para todos los niños independientemente de que hablen lengua indígena o en español.

El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje. (PEP, 2004, p. 59).

Otro punto concreto que aborda la diversidad lingüística es en la competencia de lenguaje oral al señalar que:

Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado. (PEP, 2004, p.63).

Sobre esta competencia, lo relevante es documentar de qué forma el preescolar promueve el reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural, ¿qué acciones concretas se realizan en la escuela para lograr dicho propósito?, ¿cómo reconocen e identifican los niños una lengua diferente a la suya?

La presencia de esta diversidad lingüística, étnica y cultural al interior del aula, de entrada, es digna de reconocimiento y expresa la diversidad y riqueza de nuestro país. Sin embargo, a pesar de su reconocimiento e impulso en el programa de preescolar, no se prescriben acciones pedagógicas interculturales concretas para su promoción, lo cual coincide con lo expresado con las maestras.

De ahí la ausencia de acciones didácticas interculturales en el aula encaminadas a integrar e interrelacionar a los niños indígenas mixtecos migrantes y mestizos. Por su parte, las maestras trataban de integrar a los niños indígenas al trabajo grupal, aunque en algunos casos con pocos resultados, debido a la inexistencia de una lengua común para

comunicarse de ahí que respetarán su ritmo, forma de trabajo y actividades alternas que desarrollaban.

A lo anterior hay que agregar que esta situación se torna más compleja, en el caso de los niños indígenas, ya que a pesar de que la modalidad del preescolar es indígena, las clases se dan totalmente en español, las maestras hablan una lengua indígena (náhuatl) diferente a la población indígena atendida (mixteco).

En este sentido, es pertinente diversificar las situaciones didácticas para el trabajo de este campo formativo, así como integrar acciones concretas en pro de la diversidad cultural, ya que las observaciones en el aula denotaron un trabajo del reconocimiento y apropiación de las letras y narraciones únicamente en español.

Situación que contrasta con los propósitos del programa de potenciar sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen, para qué lo dicen y cuál es la importancia y finalidad del lenguaje como vehículo para mejorar sus capacidades cognitivas y sociales, así como reconocer lenguas distintas a la suya.

Sin embargo, como vimos en el apartado de las expectativas de los niños sobre los aprendizajes, prevalece una noción propedéutica sobre el preescolar como preparación y entrenamiento para la primaria, de ahí que los padres y niños tengan altas expectativas sobre la apropiación de la lectoescritura e incluso nociones de inglés.

Esta expectativa puede verse retroalimentada por su contexto geográfico y su cercanía con el país vecino, ya que muchos de los niños tienen relación con alguna experiencia migratoria a EU de familiares o conocidos. Veamos algunos ejemplos.

... ¿y cómo te gustaría que fuera la primaria? *Que tuviera un columpio, hablar inglés, y que mis amigos se portaran bien.* (DC, NI 02, PREESC, 2009).

Me gustaría acabar aquí la primaria e irme allá a explorar la secundaria. ¿Y tú Karla? Ir a San Diego a estudiar la escuela, porque quiero aprender inglés pues ya sé mucho español. (DC, NI 08, PREESC, 2009).

Sobre este punto hay que destacar la influencia y expectativas de las familias sobre el aprendizaje de la lengua. En el caso de las familias indígenas prevalece una noción de desprecio debido a la desvalorización, discriminación y prejuicio del que han sido sujetas

las lenguas indígenas en nuestro país durante siglos, persiste una visión que minimiza su uso e importancia con base en el reconocimiento de las necesidades que demanda el modelo económico global. Los siguientes segmentos ejemplifican esta situación.

Por eso desde el principio se les dice a los padres que es una escuela indígena, pero una mamá le dijo que *era mejor que les enseñaran inglés pues por ser una ciudad fronteriza lo iban a ocupar más*, al respecto otra mamá dijo: *para que mixteco si mi hijo no va a trabajar en un pueblo*. La maestra dice que en parte tiene razón la señora, pero que también *es algo bonito hablar otro idioma*. (ENTREV, DIR, PREESC, 2009).

Ligado a esta desvalorización sobre la lengua nativa, en el caso de algunos niños, sobre todo indígenas, persiste una preocupación por enfrentarse en primaria a un mayor grado de dificultad de los aprendizajes.

Cabe destacar que esta opinión fue manifestada principalmente por abuelas o madres indígenas, las cuales compartieron la experiencia y dificultad a la que se han enfrentado sus hijos mayores en la primaria, ya que algunos de ellos han sido considerados niños con rezago educativo por su dificultad de enfrentarse a contexto hablante en castellano. De ahí la dificultad que representa el aprendizaje de la lectura y se convierta en un elemento que cause temor e impotencia en los niños indígenas y afecte su transición a primaria.

¿Por qué cree que para algunos niños sea difícil ir a la primaria? M: *Yo creo que, porque allá les enseñan cosas difíciles y aquí es más fácil, pintan dibujos y cosas. Y allá es para leer más y los números*. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

¿Oiga y por qué crees que a algunos niños les cueste mucho pasar a la primaria? Respondió, a *lo mejor no les gusta estudiar y quieren andar más jugando, no es lo mismo allá es más duro, y a veces los niños no pueden, lo sienten difíciles*. Agregó que sus hijos no lloraron, pero, *nomás se le hace difícil las letras*, y que su hijo le decía, *no quiero ir ya porque no puedo aprender*, y ella le respondió que porque no les puso atención a los maestros. (ENTREV, MA 03, PREESC, 2009).

Al respecto, la maestra exploró el sentir de los niños y se encontró con opiniones diversas, unos le dijeron que, si querían pasar a primaria, y como cuatro que no porque iban a hacer mucha tarea. Ligado a lo anterior, existe una percepción de castigo al incumplir con las tareas asignadas, *es que allá te ponen orejas de burro*, lo cual puede manifestarse en cierto temor.

Lo anterior, sugiere que los niños indígenas de la muestra concluyeron el preescolar con menor confianza en sus capacidades cognitivas, es decir con inseguridad de que sean capaces de aprender en primaria, lo cual repercute en su seguridad, confianza y bienestar emocional.

5.19.1 Transición escolar y migratoria de los niños

En este apartado se ejemplifica cómo las dinámicas de movilidad y la incertidumbre de la residencia derivada de la migración, puede afectar la inserción, adaptación y continuidad de los niños a la escuela, su bienestar emocional y su transición al cambiar bruscamente de contexto en diversos aspectos.

Dentro de los hallazgos más relevantes que arrojaron los datos del trabajo de campo, se encontraron el impacto de la migración en la salud y el bienestar emocional de los menores que migraron con sus familias a Tijuana, por razones principalmente de tipo económico. Los casos se refieren sobre todo a niños indígenas migrantes, los cuales no sólo tienen que enfrentarse a los diferentes cambios en su tránsito escolar, sino a otras transiciones derivadas de su condición migratoria y a las consecuentes adaptaciones territoriales, culturales, lingüísticas y afectivas que esta supone.

En las entrevistas realizadas, los niños de origen indígena mixteco manifestaron su gusto y sentimiento de nostalgia por sus lugares de origen, sobre todo por el espacio físico y hábitat natural, así como por la familia y amigos. Señalaron que extrañan el río, a sus abuelos, tíos y amigos, y quisieran regresar a verlos.

¿Dónde naciste Abdiel? Soy de Oaxaca, ¿con quién vivías allá? Con mis abuelitos y los extraño. Agregó con un cambio de tono de voz y agachando la cabeza que

quiere ir allá para darle un abrazo a su tía y a su hermanito, el bebé de su tía Ana. ¿Qué más extrañas? *A ellos, allá está más bonito porque me gusta jugar con mi amigo.* (DC, NI 02, PREESC, 2009).

Al respecto, las maestras también compartieron la difícil experiencia que vivieron los niños en sus tránsitos migratorios, así como las diferentes rupturas y adaptaciones a las que se enfrentaron y el impacto negativo en el bienestar emocional.

Les afecta porque no se quieren quedar porque lloran, es difícil, porque es algo nuevo para ellos, en las comunidades son libres, en el recreo van a sus casas a lonchar y aquí es como un encierro para ellos, aquí no pueden salir a la calle, la casa y la escuela es diferente, están temerosos, son un poco tímidos con los demás, pero poco a poco se van adaptando. (ENTREV, MTRA 02, PREESC, 2009).

El recuerdo y preferencia de los niños por sus lugares de origen, nos hace pensar en que por una parte tienen que enfrentar los cambios de adaptación de la localidad, y por otro la adaptación a la escuela, al llegar a un lugar desconocido y con escasas redes de apoyo familiar y de amigos.

5.19.2 La migración y su impacto en el bienestar emocional de los niños

De igual forma otro de los impactos negativos en el desarrollo y bienestar emocional de los niños indígenas derivados de la migración, es la separación de ellos y sus padres de familia por diferentes razones, como la desintegración familiar, abandono de padres, madres solteras, ser trabajador ilegal en Estados Unidos EU o regresar al pueblo de origen a trabajar en el campo, lo cual generalmente ocurre en familias indígenas.

Un caso que llamó la atención es el de un niño de origen oaxaqueño que estuvo triste y deprimido en la escuela, su padre nunca se hizo cargo de él, su madre se fue de ilegal a trabajar a EU. Se separó de su familia extensa cuando su abuela se lo llevó a Tijuana con la finalidad de cruzarlo de forma ilegal a EU para que pudiera encontrarse con su madre. La maestra señaló que su ánimo decayó mucho a partir del regreso de su primo a Oaxaca.

¿Le afectó a Nicolás que se fuera su mamá? *Al principio lloró dos días, pero yo le expliqué que su mamá se fue para trabajar pa sacarlo adelante, para que pueda estudiar, ahora ya está más tranquilo y habla con ella por teléfono.* Comentó que estaba triste porque toda su familia se fue a Estados Unidos, *en Oaxaca tenía mi verdadera familia, pero todos se fueron al otro lado,* Nicolás relató que se habían venido del pueblo y que cruzaron al otro lado sus familiares. (ENTREV, MA 04, PREESC, 2009).

De esta forma, se observó que la condición de migración y movilidad provoca ruptura y separación de las familias, de tal forma que los niños quedan a cargo de un padre, abuela o familiar, mientras se encuentra la oportunidad de cruzarlos, ya que algunos niños cuentan con acta de nacimiento de EU.

Esta situación afecta principalmente a niños indígenas migrantes, ya que sus familias se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad que las mestizas; generalmente la tutoría de los menores este cargo de mujeres, en algunos casos son monolingües y analfabetas, lo cual impacta en el apoyo escolar hacia el infante.

Al respecto, la maestra refirió un caso representativo de una niña indígena que está a cargo de su abuela, pues su mamá los abandonó y su padre trabaja en el campo en Oaxaca, su abuela es monolingüe de la lengua mixteca y analfabeta y descuida mucho a la niña en su aspecto físico y escolar.

La familia influye, pues si sus papás se fueron al otro lado y se quedó con la abuelita, la cual habla puro mixteco y cómo le va a explicar la abuelita, cómo le va a ayudar a sus tareas, cómo va a aprender la niña, pues los niños aprenden si los padres están al pendiente. Muchos papás no son responsables, y me pasa que muchos no traen la tarea. (ENTREV, MTRA 02, PREESC, 2009).

La ruptura de los lazos familiares derivado de la migración, provoca que en algunos casos la tutoría de los menores quedé a cargo de personas diferentes a los padres, como es el caso de esta niña indígena y su abuela que funge como tutora. La niña cuenta con escasas oportunidades de bienestar y aprendizaje, ya que por un lado vive la orfandad y por otro, su abuela tiene escasas posibilidades de apoyar su aprendizaje escolar, debido a que es analfabeta y monolingüe en un contexto de habla hispana y discriminatorio hacia los grupos vulnerables como los indígenas.

A lo anterior, se suma la pobreza, a continuación, se presenta la experiencia de un tránsito migratorio que revela cómo las precarias condiciones de pobreza pueden determinar la movilidad y residencia de las familias.

De acuerdo con la teoría de la complejidad se puede ver la interrelación e impacto entre los diferentes subsistemas, ya que, desde el nivel macrosocial, se manifiesta el fenómeno de la migración y pobreza hasta su impacto en la esfera familiar y escolar.

¿Y dónde va a cursar la primaria Nicolás? Ya está inscrito pa ir a la primaria, pero si completamos pa nuestro pasaje, allá en mi pueblo, pero sino acompletamos, nos tendríamos que esperar un año más. Y agregó, yo voy a seguir con él hasta que Dios me dé vida, ya después su mamá tiene que regresar de los Estados Unidos y ella sabrá qué hacer, pues, aunque no pueda mi hija, yo tengo que apoyar a mi nieto, tiene que salir su primaria. (ENTREV, MA 04, PREESC, 2009).

Sobre el caso anterior, se encontró en el estudio posterior en campo que cuando el niño iba a pasar a primero de primaria, durante el verano fue cruzado de forma ilegal a EU, razón por la cual ya no se le pudo dar seguimiento a sus experiencias escolares de transición a la primaria. Este hecho, reveló un hallazgo cualitativo para la investigación, de cómo el impacto de las dinámicas y movilidad migratorias pueden repercutir no solo en la salud y bienestar emocional de los niños, sino también en el de la familia en general, pues en una plática posterior al verano, la abuela relató amargamente con llanto y tristeza el cruce de su nieto y su partida a EU, donde seguramente el niño se enfrentará a otro tipo de transición el país vecino.

También se encuentran los casos de niños que regresan a su lugar de origen y no son inscritos en el preescolar, una abuela compartió la experiencia de su nieto, dijo que en diciembre fueron a Oaxaca y su nieto de 5 años ya no se quiso regresar a Tijuana y lo dejó con una de sus hijas, le *decía, no abuelita, ya no me quiero ir para allá está bien feo, hay puros carros y no hay donde jugar, mejor yo me quedo con mis tíos. Sin embargo, el niño no fue a la escuela por enfermedad de la tía. (ENTREV, MA 06, PREESC, 2009).*

Para finalizar, se encontró que el arraigo y las festividades culturales con el lugar de origen, es otro ámbito que impacta las dinámicas de movilidad de las familias migrantes y la certidumbre sobre el ingreso de los niños al preescolar, ya que éstas mantienen comunicación con su comunidad y regresan a su pueblo para cumplir con las obligaciones de sus lugares de origen.

Al respecto, la abuela de una niña indígena que funge como tutora, comentó que su esposo y sus hijos se regresaron en febrero de ese año a Oaxaca para trabajar en el campo y obtener recursos para sacar para la fiesta que les tocó en el pueblo. Cuando salgan los niños de la escuela regresará a Oaxaca, pero no sabe por cuánto tiempo quedarán, razón por la que desconoce donde inscribirá a los niños.

Estos casos, no solo ejemplifican la realidad y las múltiples experiencias y adaptaciones territoriales, emocionales, lingüísticos y culturales a las que se enfrentan los niños en sus tránsitos migratorios en territorio nacional, a la vez abre una brecha de nuevas preguntas de investigación sobre cómo enfrentarán los niños que son cruzados de forma ilegal a EU el nuevo tránsito escolar en el vecino país.

CAPÍTULO 6

TRANSICIÓN ESCOLAR EN LA PRIMARIA

6.1 Transición a la primaria

Este capítulo tiene como propósito presentar la interpretación de los resultados del estudio de caso de la transición del preescolar a la primaria indígena dentro de la esfera del microsistema escolar en nivel primaria, de acuerdo con las experiencias vividas por los niños en sus primeras semanas de ingreso, con base en su paso por el preescolar y las posibilidades de aprendizaje y bienestar que se les brindó para apoyar dicho tránsito.

Se parte de la perspectiva metodológica cualitativa de la teoría fundamentada -Denzin y Lincoln, 1994; Bodgan y Biklen, 1992; Strauss y Corbin, 1994 y 1997; Miles y Huberman, 1994 y Coffey y Atkinson, 1996 y Trinidad et al. 2006- y la etnografía escolar -Álvarez-Gayou, 2003; Bertely, 2000; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1998; Serra, 2004; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 2006-.

Cabe destacar que, por cuestiones de presupuesto, el periodo de estancia para la realización del trabajo de campo en primaria se acortó a tres semanas, tiempo que contrasta con los tres meses de trabajo de campo en preescolar, lo cual se reflejó en la amplitud de experiencias documentadas en preescolar con relación a la primaria, lo cual no desvirtuó el propósito general de la investigación.

También se retomó la perspectiva teórica y metodológica de la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), la cual nos permite entender la multidimensionalidad, amplitud, complejidad e interrelación que engloba el fenómeno de la transición entre los diferentes sistemas, el entorno y su contexto, donde la pobreza, la condición migratoria de las familias, las nociones y expectativas de la educación indígena, la infraestructura, la organización de la escuela, el perfil de los docentes, la práctica educativa e interacciones de los niños con sus compañeros y maestros, influyen de manera directa e indirecta en el bienestar emocional y desempeño escolar de los menores.

De acuerdo con la perspectiva de análisis de la complejidad que va de lo global a lo local, se parte de la descripción de la primaria indígena, sus características, recursos e

infraestructura con las que cuenta. Después, se analiza la transición a la primaria desde la mirada de los niños, recuperando su paso y experiencia previa en el preescolar.

Con base en las relevantes aportaciones conceptuales y teóricas de la transición de Vogler *et al.* 2008; Brooker, 2008; Alvarado, 2009 y Delgado 2011, elaboré una propuesta de transición escolar (*Ver págs. 24 y 25*) en contextos de migración, desigualdad social y diversidad cultural, que los estudiantes migrantes indígenas al enfrentar no sólo la transición escolar, sino cultural, territorial, lingüística y emocional, derivada de diversas variables socioeconómicas, migratorias, culturales y sociales que se interrelacionan y están presentes en cada sistema de la realidad.

6.2 Descripción de la primaria

La primaria cuenta con una amplia superficie de terreno de aproximadamente 11,500 metros cuadrados, de los cuales el inmueble solo ocupa un 50 por ciento, el resto es un terreno irregular de tierra con empedrado y un barranco, el cual no está cercado con reja y por el cual acceden padres y niños de forma intermitente para acortar distancias. Éste último es aprovechado para depositar la basura de forma clandestina y representa un riesgo sanitario y también de inseguridad ya que a su paso pueden caer al fondo del barranco los niños o padres.

Debido a la amplitud del terreno, la primaria cuenta con una amplía fachada de enrejado de metal, no tiene una apariencia estética pues los barrotes están despintados y algunos oxidados (*Ver foto 14*). En la parte delantera del terreno se encuentran los ocho salones ubicados en forma rectangular alrededor de la explanada, en la puerta principal de acceso se encuentra una pequeña rampa de acceso.

A la izquierda de la entrada principal, se encuentra un pequeño jardín, los baños de hombres y mujeres y un tercero exclusivo para el personal docente. En la parte trasera de los baños hay un pequeño cuarto de lámina que es usado como bodega, al lado del cual se encuentra el barranco que no está cercado.



Pérez, V. (2009) *Entrada principal de la primaria* (foto 14), Tijuana, Baja California, México.

En total se contaba con ocho salones, siete de ellos eran ocupados como salón de clases y uno destinado a la dirección del turno vespertino. Había dos salones más de madera con lámina, uno correspondía a la dirección del turno matutino y otro era el espacio de trabajo del equipo de maestros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La explanada principal o plaza cívica cuenta con una cancha de basquetbol y dos porterías ubicadas a los costados. Aunque éstos son los principales espacios de trabajo y recreación de la escuela, muchos de los niños bajaban a la parte inferior irregular del terreno a correr y jugar, muchas de las veces sin supervisión de ninguna autoridad.

Los salones son de una medida aproximada de ocho por siete metros cuadrados, en el salón de primer y tercer año había pequeñas mesas de madera y sillas de plástico parecidas a las del preescolar, las demás tenían sillas con paleta, las cuales son grandes y pesadas, de forma que son acomodadas una detrás de otra por falta de espacio, a excepción de que los maestros realicen alguna actividad grupal las acomodan en círculo.

Las aulas estaban equipadas con las sillas de los alumnos y una del profesor, el escritorio, un par de muebles tipo estante donde guardan material como cartulinas, botes de frijoles, sopa o crayolas. Hay unas repisas al costado del salón donde se encuentran libros de mixteco de otros grados, éstos normalmente son utilizados para recortar. (*Ver foto 15*)



Pérez, V. (2009) *Muebles y materiales del salón de primaria* (foto 15), Tijuana, Baja California, México.

A diferencia del preescolar, el espacio del aula es reducido, con dificultad se puede pasar entre las bancas y tener libre desplazamiento, debido a lo estorbosas que resultan las grandes sillas con paletas, el único espacio libre es el que está entre el pizarrón y el inicio de las bancas. (Ver foto 16).



Pérez, V. (2009) *Salón de primaria*. (foto 16), Tijuana, Baja California, México.

El salón de primaria a diferencia del de preescolar es limitado, como se observa en la imagen, el espacio entre banca y banca es muy estrecho, una mamá acompañaba a su hijo, ya que éste contaba con una discapacidad y era agresivo con sus compañeros.

6.2.1 Precariedad estructural y riesgos sanitarios en la primaria

Al igual que en el preescolar, la precariedad estructural y riesgos sanitarios de la primaria, tenían un impacto negativo en el bienestar y motivación de los menores por asistir a la escuela y aprender. Éstos manifestaron su desagrado por las condiciones físicas y de infraestructura de la primaria, entre los que se encontraban el barranco, las paredes rayadas o graffiteadas, el piso de tierra, las pequeñas escaleras, la reja despintada y los baños sucios. Veamos lo que los niños perciben como riesgo o con desagrado.

El salón, porque la maestra dijo que van a pintar las paredes porque están rayadas, hacía mucho calor, me echaron muchas libretas y pesaban. (DC, NI 02, PRIM, 2009)¹¹.

La reja, que mi hermanito se tarde. (DC, NI 08, PRIM, 2009).

Los niños traviesos que están rayando la pared y que los baños huelen mucho feo... (DC, NI 03, PRIM, 2009).

Compañeras que luego sacan la lengua y que esté rayado. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

También hicieron referencia al peligro que representaba el barranco, así como a la incomodidad que causa el que asistan a la escuela mientras ésta se encuentra en obras de construcción y remodelación por pertenecer al programa federal, *mejora de escuelas*.

El barranco porque alguien se puede caer. (DC, NI 05, PRIM, 2009).

En el mismo sentido, los niños de 2° y 3° grado de primaria agregaron que eran escasos e incipientes los materiales y recursos con los que se cuenta para trabajar. De hecho, señalaron que hay menos materiales que en preescolar y éstos se tienen que comprar.

De ahí que los niños coincidieron en las sugerencias y mejoras para la escuela en infraestructura y mantenimiento, lo cual nos habla de la importancia que tiene para el bienestar de los niños el contar con un espacio agradable y limpio. Al respecto señalaron que quieren una escuela pintada con una apariencia bonita y que no exista el barranco.

¹¹ Abreviatura Diario de Campo, Niño Primaria, año (DC, NI 02, PRIM, 2009).

Pasto, columpios, plumones, a veces jugar y que nos armen un brincolín. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

Pintaría y le quitaría el barranco. (DC, NI 05, PRIM, 2009).

También comentaron que es importante contar con un área de juegos más amplia, el que puedan comprar dulces en la cooperativa y cuenten con materiales de trabajo como los que tenían en preescolar, esto refleja la nostalgia por lo que realizaban en preescolar.

Todo, dulces y juegos para todos los niños. (DC, NI 08, PRIM, 2009).

Los dibujos que a veces hacía le pondrían pasto y columpios porque a veces aburre, y en el recreo no nos dejan jugar mucho. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

Después de la descripción y el análisis social del contexto de la zona y la escuela, se puede concluir que los riesgos sanitarios, las deficiencias estructurales, de servicios, materiales y recursos para el aprendizaje, impactan de forma negativa el bienestar y la motivación de los menores por asistir a la primaria.

A continuación, se analizarán otras dimensiones que de igual forma impactan la transición dentro de la esfera del sistema escolar, tomando como base su paso por el preescolar indígena, así como las experiencias de aprendizaje y desarrollo en primaria.

6.2.2 La precariedad del contexto escolar

En este apartado se advierte como la infraestructura, la falta y escasez tanto de recursos materiales y humanos, así como de reglas sanitarias al interior de la escuela, representan algunos problemas de salud, riesgos sanitarios y de infraestructura que impactan de forma negativa el bienestar físico de los menores.

Algunos de los problemas derivan de la escasez de recursos económicos de la escuela, ya que, a decir del director de la primaria, se tiene que hacer todo el trabajo y entregar resultados con lo poco que se tiene. Sin embargo, también el acuerdo y cumplimiento para mejorar esta situación en la escuela y las familias, a partir de la sensibilización y educación de nociones, prácticas y promoción de sanos hábitos alimenticios, de salud e higiene depende de un compromiso claro entre ambos actores.

Al respecto, las investigaciones de Myers y Flores, (2008) y Delgado (2011), indican que la calidad del preescolar parece ser un factor importante para facilitar la transición, ya que puede tener un efecto positivo e importante en la motivación y preparación de los niños para la escuela.

En este sentido, los resultados de sus estudios encuentran una relación entre problemas de transición y rendimiento escolar en el caso de los niños que cursaron en un preescolar de baja calidad. La repetición en primaria ocurrió con más frecuencia cuando la calidad de su escuela preescolar fue baja. (Myers y Flores, 2008). También se encontró una relación entre una inadecuada infraestructura escolar y la desmotivación por el aprendizaje por parte de los niños. (Delgado, 2011).

Por último, a partir del reconocimiento de la pobreza, marginación y exclusión social, que caracteriza el contexto general y particular de la región, las escuelas y las características sociodemográficas de la población estudiada, se puede advertir que priva una ausencia y violación del sentido y trascendencia de los derechos humanos -de la población estudiada, principalmente de los niños indígenas y sus familias-, entendidos como el conjunto de libertades y derechos que permiten a las personas ser tratados con dignidad humana, así como la satisfacción de nuestras necesidades materiales (vivienda digna, alimentación balanceada, empleo bien remunerado, educación de calidad y servicios de salud), y espirituales que posibiliten un bienestar general.

En esta descripción etnográfica, se observó la ausencia y violación del sentido y trascendencia de los derechos humanos, los niños no se sienten seguros y libres en un territorio de alta marginación donde priva la violencia en su colonia, carecen de servicios básicos como agua, alimentación, pavimentación y vivienda digna, quienes además sufren y se enfrentan a la triple estigmatización y discriminación por ser mujer, indígena y pobre, afectando así su seguridad y dignidad como persona.

Cabe destacar que a poco más de una década de realizado este estudio, a decir de las maestras de preescolar, si se observan cambios importantes en infraestructura, la primaria ya está cercada, cuenta con techumbre en el patio, así como desayunos para los niños. En este año 2024 se está viendo la incorporación de los niños al programa de becas Benito

Juárez. Aunque estos avances son importantes, no son suficientes, y se han logrado gracias al apoyo y gestión de organizaciones sociales.

En este sentido, desde la mirada de la complejidad, reconocemos una realidad hipercompleja, contrastante, cultural y dinámica, donde vemos claramente el contexto general de globalización económica, de pobreza y la carencia de un Estado de derecho que garantice la satisfacción de los derechos sociales básicos, repercute y se expresa de forma real y trágica en los distintos sistemas de la realidad social, familiar, escolar como los hemos descrito.

6.3 La experiencia en el preescolar como referente a la primaria

Este apartado tiene como propósito presentar los resultados obtenidos en la segunda fase de campo correspondiente al paso a la primaria y a las experiencias concretas de integración, desarrollo y adaptación de los niños, tomando como base su paso por el preescolar y las posibilidades de aprendizaje y bienestar que se les brindó para apoyar dicho tránsito.

Se integra la perspectiva teórica de la complejidad que nos advierte cómo se relacionan las múltiples dimensiones de la realidad, como un todo indisoluble en permanente interacción con el sujeto, su entorno y contexto. Perspectiva que nos permite entender el proceso de la transición escolar en un contexto de frontera, diversidad cultural y desigualdad, lo cual conlleva a que se amplíen y se tornen más complejas dichas transiciones.

Como se observó en el apartado de preescolar, son diversas y divergentes las dimensiones que impactan la transición de los niños en primaria. De acuerdo con la teoría de la complejidad de Morin y a la noción de transición de Brooker (2008), el bienestar y aprendizaje de los menores se puede entender a partir de las condiciones, influencia e interrelación que juegan los diferentes sistemas situados en su contexto.

Como se detalla en el apartado de preescolar, estas oportunidades de desarrollo y bienestar son limitadas, debido a las condiciones particulares de vulnerabilidad de los diferentes sistemas y actores.

En general, tanto el preescolar y la primaria comparten las mismas condiciones precarias físicas, sanitarias, de infraestructura, de recursos y materiales para el aprendizaje en la zona y la escuela, los cuales tienen un impacto negativo en la motivación de los niños por ir a la escuela y aprender, de acuerdo con lo expresado por los menores en ambos niveles.

Como se observó en el apartado de preescolar, las actividades encaminadas al aprendizaje para promover la motivación, la autonomía y el rol activo de los menores, fueron escasas, se centraron en actividades (rutinarias y de psicomotricidad) de trabajo como parte de la rutina escolar, apropiación de conocimientos y disciplina del grupo.

Sin embargo, dentro de estas actividades se observaron algunos espacios de aprendizaje y bienestar que brindaron a los niños experiencias importantes de motivación y disfrute por las actividades realizadas en el preescolar. De ahí que en general, los niños manifestaran su gusto y nostalgia por la escuela, el trato de sus maestras y las actividades ahí realizadas, como el esparcimiento y convivencia en el área de juegos, hacer “cosas fáciles como colorear”, y otras como escribir, armar rompecabezas, dibujar, que las paredes tuvieran pegados adornos y dibujos.

Había columpios, resbaladillas, dibujos en las paredes y pintaban. Y después salimos al recreo, comimos lonche y jugamos. (DC, NI 01, PRIM, 2009).

La maestra me trataba bien, hacíamos cosas fáciles como colorear y escribir. (DC, NI 02 PRIM, 2009).

Dibujar, colorear con mis compañeras y estudiar, también paredes con dibujos. (DC, NI 05 PRIM, 2009).

La mayoría de los niños manifestó tener escasos o nulos conocimientos sobre la primaria, sin embargo, tenían algunas nociones por la información e influencia de familiares y amigos.

A pesar de la nostalgia por el preescolar y los diferentes cambios y adaptaciones en la primaria, como la separación de los padres, la adaptación y trato de mayor exigencia de la maestra y el cambio de reglas, los niños manifestaron sentirse contentos y felices en sus primeros días en la primaria al realizar actividades de juego y dibujo que les ponían. Lo cual coincide con las expectativas de los niños de dar continuidad a las actividades que realizaban en preescolar.

Si, jugar y trabajar, todo lo que dice la maestra. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

Bien, emocionado, pero extraño el kínder y las cosas que hay ahí. Me siento bien, pero un poquito más en el kínder. (DC, NI 05, PRIM, 2009).

A pesar de la emoción expresada por los niños por su ingreso a la primaria, los ejemplos ilustran los diferentes cambios, temores y preferencias vividas, así como el extrañamiento y nostalgia por el preescolar. Hubo un caso de un niño indígena que manifestó no gustar le ir a la escuela, el cual se puede deber a que dijo no entenderle a la maestra porque habla español y muy rápido.

Bien, sentí bonito, pero miedo cuando se fue mi mamá. Llevaron una cámara que lastimaba mis ojos, y mi mamá se salió. (DC, NI 02, PRIM, 2009).

Bien, no lloré, me siento bien, pero más bien en el kínder, hacía dibujos, veía a mis amigas y pintaba una muñeca en el pizarrón y la maestra decía: ¿quién pinto? Y le decían Andrea, y ella me decía, aahhh estuvo muy bien. Y ahora pintó una muñeca y la maestra me regaña y dice que no se pinta en el pizarrón. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

En el segundo ejemplo, se puede ver claramente el cambio en la adopción de nuevas reglas de conducta, convivencia y mayor disciplina, lo cual puede desconcertar a los niños y sentir que hay mayor margen de libertad en el preescolar y menor en la primaria.

6.4 La primaria: ¿espacio de oportunidades de aprendizaje y bienestar?

Las experiencias de transición a primaria de los niños se enmarcan en las condiciones e interrelación de los diferentes sistemas y su contexto, sus experiencias, conocimientos y

aprendizajes adquiridos desde el preescolar, lo cual va configurando una noción de lo que significa la escuela, su importancia y su rol como estudiante.

Como vimos en el apartado de preescolar, prevaleció una promoción y apropiación de conocimientos básicos donde los niños tuvieron algunas dificultades para su entendimiento. La opinión expresada por los padres de familia y los menores, coinciden en la adquisición del conteo de números del 1 al 5 o al 17, reconocer y escribir letras, escribir su nombre, las vocales, algunas letras del abecedario, dibujar y colorear.

Estudiar, escribir mi nombre, jugar, hacer mucha tarea, contar. (sabe hasta el 17 correctamente). (DC, NI 06, PRIM, 2009).

La apropiación memorística de conocimientos es importante como punto de partida para la adquisición posterior de aprendizajes de mayor nivel de razonamiento, aunque en este caso, se reflejó un bajo nivel de memorización de conocimientos básicos del alfabeto y las operaciones aritméticas, de acuerdo con lo expresado por los padres, quienes en algunos casos no tienen claro el propósito del preescolar y lo entienden como un nivel de preparación propedéutico para la primaria.

En el caso de los niños indígenas, manifestaron que aprendieron a hablar un poco en español, a dibujar y a copiar lo que la maestra anotaba en el pizarrón, lo cual evidencia la poca comprensión que tenían los niños, al ser partícipes de un contexto alfabetizador en español que genera que tengan dificultades para “leer el contexto” y aprendan que estar en la escuela, consiste en la apropiación del español, obedecer y cumplir lo que se les pide, sin muchas veces tener claro el propósito y finalidad de la actividad, ni la participación e interacción por parte de los niños.

Español, no mixteco, yo hablo español, mixteco poquito, mucho el español, para colorear el dibujo y para hacer el dibujo. (DC, NI 03, PRIM, 2009).

El abecedario, las vocales, las letras, copiar lo que estaba en el pizarrón. (DC, NI 04, PRIM, 2009).

Al respecto, como se observó en el apartado de preescolar, se puede concluir que algunos niños, en su mayoría indígenas, terminan el preescolar e inician la primaria con escasa

confianza en sus capacidades cognitivas, ya que de forma recurrente expresaron que les agradaba realizar actividades y tareas sencillas, como las que realizaban en preescolar.

De forma contraria expresaron su preocupación y angustia por el mayor grado de dificultad de los aprendizajes en la primaria. Hubo un caso de un niño indígena que declaró no entenderle a la maestra, pues está hablaba muy rápido en español, lo cual evidentemente tiene un impacto negativo en el bienestar, confianza y seguridad en sus capacidades cognitivas para leer el contexto.

Otro de los cambios está relacionado con la adopción de nuevas reglas y dinámicas de trabajo en la primaria. Al respecto, los niños manifestaron que les desagrada que la maestra ponga orden y los regañe todo el tiempo. No obstante, esto ocurrió cuando existían dificultades para controlar al grupo y mantener su atención.

Entre las razones, se puede mencionar la breve experiencia de la maestra con grupos de primer año, el gran número de niños atendidos pues solo había un grupo de primer grado, que las actividades propuestas fueran poco motivadoras para los niños, así como la atención que le demandaba un Niño con Necesidades Educativas Especiales (NNEE) que reportaba conductas agresivas.

Con relación a la dinámica de trabajo en primaria, se observaron prácticas comunes al de preescolar, los maestros imparten las clases en español y proponen actividades de trabajo durante la jornada escolar. Los niños disfrutaban realizar actividades de juego y dibujar, como lo hacían en preescolar, sin embargo, la extensión del horario escolar y la disciplina impuesta, generan sentimientos de angustia y tedio.

6.5 Cambio del docente de figura femenina a masculina

En general, los niños consideraron que la relación con sus maestros de primaria fue buena, aunque hay algunos matices, por ejemplo, con relación al sexo. A decir de los menores ambos regañan y disciplinan más al grupo con relación a las maestras de preescolar, aunque el hombre es más regañón.

En este sentido, la mayoría de los niños consideró que los maestros de primer año son más regañones, aunque hubo un caso en el que un niño de primer año manifestó sentir empatía por la maestra, ya que es de su mismo pueblo de Michoacán y dijo hablar la lengua purépecha igual que su mamá, de hecho, el niño buscó mucho la compañía del hijo de la maestra, ya que iba en el mismo salón, lo cual nos puede hablar de la búsqueda de reconocimiento e identidad.

Bien, era buena, pero cuando nos portábamos mal, decía que nos iba a jalar las orejas. (DC, NI 02 PRIM, 2009).

Bien, las dos maestras son buenas. (Se observó que el niño tuvo empatía con la maestra y su hijo por ser del mismo pueblo y hablar purépecha). (DC, NI 05 PRIM, 2009).

Como se detalló de forma amplia en el apartado de preescolar, uno de los factores que impactan de forma negativa la transición de los niños a primaria es el cambio del profesor de figura masculina a femenina, lo cual por un lado tiene que ver con la formación curricular diferente que se da en preescolar que es más integral y en primaria se pone más énfasis en lo disciplinario.

También recordemos que en preescolar se da la primera transición del seno materno a la escolarización formal, de ahí que los niños busquen la continuidad del cariño maternal en sus maestras de preescolar, sin embargo, es recomendable seguir trabajando en este desapego desde los hogares.

6.6 Socialización en la primaria

Respecto a la forma de socializar y relacionarse en primaria con sus maestros y compañeros, se encontró que los espacios de esparcimiento e interacción como el recreo siguen siendo sus favoritos, a pesar de la dificultad que tienen algunos para relacionarse. Esto no varía mucho del preescolar, donde predominan los “grupitos” de amigos, aunque tienen más dificultades para interactuar los niños indígenas, tímidos y con problemas de transición del hogar a la escuela.

En general, se encontró que los niños mantuvieron relaciones entre sus compañeros de salón, la mayoría dijo tener al menos unos, dos, tres y hasta cinco amigos, sin embargo, se observó que los niños normalmente se relacionan con un pequeño grupo de amigos que mantienen lazos familiares, étnicos o por empatía.

Por ejemplo, en el caso de niñas mestizas se observó que siempre se juntaban las mismas, de hecho, una de ellas dijo que pertenecían al *grupo de las divinas* y no dejaban que se juntara alguien más, éstas normalmente llevaban algún juguete o cartas de personajes de telenovela de moda, pero solo jugaban entre ellas, con la mirada curiosa de las demás niñas.

Otro ejemplo, se observó en el caso de un grupo de niños muy tímidos que tenían problemas de transición del seno materno, lloraban ocasionalmente y casi no hablaban con nadie, sin embargo, se sentaban juntos en preescolar y lo siguieron haciendo en la primaria.

Si, los Diegos. -También eran niños muy tímidos que lloraban y no se relacionaban con nadie- (DC, NI 07 PRIM, 2009).

Por último, también se observó que los niños indígenas mixtecos solo se relacionan entre sus familiares y conocidos, entre ellos conversan en su lengua y comparten el recreo, de hecho, manifestaron no tener amigos por su dificultad para hablar español.

Si, uno. -Se refiere a su primo-. (DC, NI 07 PRIM, 2009).

En las observaciones en las clases de primaria, se observó una escasa socialización, reconocimiento e intercambio entre los niños indígenas y mestizos. En su mayoría, los niños indígenas establecen relaciones entre sus familiares que están en la escuela, sobre todo los monolingües, sin embargo, también se mencionó la escasa o nula relación con niños mestizos debido a la dificultad de un idioma común para comunicarse.

No, porque los niños que había en el kínder no querían juntarse con él. Que no le da pena, pero que como no sabe español por eso le da miedo juntarse con los niños. Pero que, si le gustaría tener amigos, si supiera español. (DC, NI 09, PRIM, 2009).

Como se dijo anteriormente, son más limitadas las redes de amigos y familiares de los niños indígenas. Sin embargo, también se encontró que en primaria se ampliaron sus relaciones con sus compañeros, debido a que empiezan a conocer y manejar un poco el idioma español. Una madre indígena expresó con alegría que su hijo en preescolar aprendió un poco español, y ahora en primaria se relaciona con más compañeros.

Esto significa que a pesar de que los niños indígenas terminan el preescolar con escasa confianza en sus capacidades cognitivas por aprender, hay un conocimiento y apropiación incipiente del español, que les permite mejorar su autoestima y seguridad para relacionarse con sus demás compañeros y poder empezar a leer el contexto escolar que prevalece y se enseña en la escuela.

Asimismo, se observó que en general los niños establecen relaciones con compañeros de su mismo sexo, lo cual nos puede hablar de cierta tradición familiar. Fueron raros los casos de grupos de amigos combinados, y en caso contrario se debió a la existencia de una relación de parentesco.

El único amigo que tenía era el Juan porque es mi primo, y amigas sí un montón, una que se llamaba Karen y otra Lupita. (DC, NI 04, PRIM, 2009).

También se encontró que las redes sociales de amigos y familiares son un componente importante en la seguridad y adaptación de los menores a la primaria. La mayoría de los infantes manifestó tener un hermano, primo, tío, amigo o conocido en diferentes grados de la primaria.

6.7 Comportamientos agresivos y conflictivos de algunos niños

Un aspecto que destacar es que la mayoría de los niños manifestaron sentirse a disgusto por el comportamiento agresivo y conflictivo de algunos de sus compañeros, de hecho, manifestaron que la relación era regular y algunos habían tenido algún problema con sus compañeros.

Más o menos. (DC, NI 01, PRIM, 2009).

No les hablaba. (DC, NI 07, PRIM, 2009).

Este hecho es digno de considerar sobre todo si se retoma el análisis del preescolar que data que uno de los problemas que temen e inhiben a los niños en su paso a primaria, es ser presa de la violencia o agresión por parte de algunos de sus compañeros.

Si, unos eran amigos y otros pegan. (DC, NI 03, PRIM, 2009).

En su mayoría, los niños manifestaron avisar a sus maestros en caso de ser agredidos, también hubo casos en que los niños respondieron de forma personal a la agresión, un menor número dijeron no hacer nada o avisar a su mamá.

Le decía a la maestra y ella lo regañaba. (DC, NI 02, PRIM, 2009).

A veces le pegaba, a veces le decía a mi maestra. (DC, NI 01, PRIM, 2009).

En este sentido, es importante que el preescolar y la primaria, reconozcan a la violencia física y verbal como un problema que afecta la integridad y seguridad psicológica y física de los niños, a partir de lo cual se puedan promover acciones en pro de la no violencia y la convivencia pacífica.

Al respecto, en el grupo de primer año de primaria se observaron comportamientos y actitudes de agresión verbal por parte de un Niño con Necesidades Educativas Especiales (NNE) que gritaba groserías hacia su maestra y compañeros en un tono muy alto, se subía a las bancas, azotaba la puerta, corría por todo el salón, lo cual causó alejamiento, temor y aislamiento de sus compañeros, de hecho, algunas madres manifestaron querer cambiar a sus hijos de salón o escuela para evitar ser agredidos.

...También no me gustan compañeros groseros, o como el que se estaba arrastrando, ya se me olvidó su nombre". -Se refiere al NEE-. "Quiero que se vaya en otro salón, pues a veces me pega con la pared o me aventó el examen. (DC, NI 10, PRIM, 2009).

Aunque no es tema de este trabajo, de acuerdo con lo observado en preescolar y primaria, se puede concluir que la inclusión de los NNEE a las aulas de escuelas regulares es compleja y divergente, ya que en ambos casos se observó que estos niños demandaban

atención y cuidados especiales, que difícilmente las maestras les pueden proporcionar debido a que descuidan el resto del grupo, y a decir de una de ellas, no están capacitadas para trabajar con ellos.

A lo anterior, se suma la tensión y el temor que viven los demás niños, de ahí la necesidad de que la escuela valore esta situación y la intervención que realiza la maestra de USAER, con la finalidad de garantizar la integridad y el respeto de todos los miembros del salón y la escuela.

6.8 Promoción de la autoestima y autonomía

Con relación a la autonomía y autoestima, se aplicó un cuestionario a los niños en el cual manifestaron que les gusta que la maestra les diga qué hacer y ponga las reglas, lo cual nos habla de una sobrevaloración de la autoridad del maestro y padres. Esto coincide con los bajos resultados obtenidos en el rubro de autonomía y autoestima.

De los 11 niños entrevistados, sólo a cuatro niños indígenas les gusta elegir el tema o la actividad, lo cual es interesante pues se puede deber a que es su primer acercamiento al contexto escolar, les gusta observar y explorar materiales a su ritmo, ya que no pueden dar seguimiento a las clases por sus incipientes conocimientos del español. También se encontró que los niños indígenas prefieren que la maestra se haga cargo de sus cosas, lo cual se puede deber a la inseguridad que les causa el no poderse comunicar.

Tanto en niños mestizos e indígenas es baja la autoestima y autonomía, lo cual coincide con los resultados del preescolar, a su carencia y promoción de ésta, sin embargo, se acentúa en los indígenas monolingües por el escaso manejo del español y la falta de entendimiento para leer el contexto escolar y cultural.

En el sentido anterior, se advierte la necesidad de reforzar actividades para la promoción de la autoestima y autonomía en preescolar y posteriormente en primaria, así como trabajar con los padres de familia para que se promueva en los hogares.

6.9 Transición escolar y migratoria de niños indígenas

La modalidad de la primaria es indígena, aunque se observó en los grupos que al igual que en el preescolar, las clases se imparten en español a pesar de la presencia de indígenas hablantes de una lengua originaria de sus pueblos.

Como se describe en el apartado de contexto, se encontró una diversidad lingüística y cultural en la comunidad escolar, rasgo que caracteriza el origen de los maestros de preescolar y primaria, la mayoría son originarios de pueblos indígenas y hablantes de alguna lengua como el náhuatl, mixteco y purépecha, en menor medida también algunos alumnos y padres son indígenas migrantes de primera o segunda generación.

La maestra de primer grado de primaria es originaria de Michoacán y hablante de la lengua purépecha, habla y enseña en español, se encontró que tuvo empatía con un niño indígena purépecha de su pueblo.

Tanto en preescolar como en primaria, se observaron algunas actividades y características distintivas sobre lo indígena. Se les enseña el saludo, el himno nacional en mixteco y participan en algunos festivales donde se muestran canciones, tradiciones y bailables de la región, lo cual expresa que se tiene la visión de lo indígena a través del folclor.

Con relación al conocimiento y práctica de la lengua indígena, se encontró que los niños mestizos tienen poco conocimiento de la lengua mixteca, de hecho, a decir de las maestras “se les hace feo el idioma” y a veces lo confunden con inglés. Sus expectativas son aprender inglés, en el caso de los niños indígenas, español. La práctica de la lengua indígena se da al interior de los hogares y entre algunos de sus pares en la escuela.

Como se documentó de forma amplia en el apartado de preescolar, los niños pertenecen a la primera o segunda generación de familias indígenas migrantes en Tijuana, razón por la cual los niños desde su entrada al preescolar experimentan diferentes transiciones escolares y migratorias, con las consecuentes adaptaciones territoriales, lingüísticas y emocionales que impactan de forma negativa su bienestar.

Al respecto, en el capítulo *la transición desde el preescolar*, en el subapartado sobre *transición escolar y migratoria de los niños*, se ejemplifica cómo los niños manifestaron sentir nostalgia por su lugar de origen, el espacio físico y sus familiares, lo cual tiene un impacto negativo en su bienestar emocional. En el caso de los niños indígenas se amplía y complejiza su transición teniendo también como resultado un bajo desempeño escolar en primaria.

En este capítulo sobre la transición del preescolar a la primaria, podemos concluir que al igual que en preescolar, la precariedad estructural, los riesgos sanitarios de la primaria, los escasos e incipientes los materiales y recursos con los que se cuenta para trabajar, tuvieron un impacto negativo en el bienestar y motivación de los menores por asistir a la escuela.

En la primaria, los maestros imparten las clases en español y proponen actividades de trabajo durante la jornada escolar. Los niños disfrutaban realizar actividades de juego y dibujar, como lo hacían en preescolar, sin embargo, la extensión del horario escolar y la disciplina impuesta, generan sentimientos de angustia y tedio, tienen temor de ser agredidos por sus compañeros, a lo que se suma el cambio de docente de figura femenina a masculina, en general, los niños consideran que los maestros son más regañones, lo cual por un lado tiene que ver con la formación curricular diferente que se da en preescolar que es más integral y en primaria se pone más énfasis en lo disciplinario.

La socialización en la primaria es similar a la de preescolar, los niños generalmente se relacionan con un pequeño grupo de amigos que mantienen lazos familiares, étnicos o por empatía, con una escasa socialización, reconocimiento e intercambio entre los niños indígenas y mestizos por la dificultad para comunicarse. En su mayoría, los niños indígenas establecen relaciones entre sus familiares que están en la escuela, sobre todo los monolingües.

A pesar de que los niños indígenas terminan el preescolar con escasa confianza en sus capacidades cognitivas por aprender, hay un conocimiento y apropiación incipiente del español, que les permite mejorar su autoestima y seguridad para relacionarse con sus

demás compañeros y poder empezar a leer el contexto escolar que prevalece y se enseña en la escuela.

Tanto en niños mestizos e indígenas es baja la autoestima y autonomía, lo cual coincide con los resultados del preescolar, a su carencia y promoción de ésta, sin embargo, se acentúa en los indígenas monolingües por el escaso manejo del español y la falta de entendimiento para leer el contexto escolar y cultural.

En el sentido anterior, se advierte la necesidad de reforzar actividades para la promoción de la autoestima y autonomía en preescolar y posteriormente en primaria, así como trabajar con los padres de familia para que se promueva en los hogares.

Como vimos en el capítulo anterior, los niños indígenas se enfrentan a una transición escolar y migratoria que impacta de forma negativa en su bienestar emocional, ya que extrañan a sus familiares, su lugar de origen y espacios de convivencia.

En el caso de los niños indígenas se amplía y complejiza su transición teniendo también como resultado un bajo desempeño escolar en primaria, algunos niños, en su mayoría indígenas, terminan el preescolar e inician la primaria con escasa confianza en sus capacidades cognitivas, ya que de forma recurrente expresaron que les agradaba realizar actividades y tareas sencillas, como las que realizaban en preescolar y expresaron su preocupación y angustia por el mayor grado de dificultad de los aprendizajes en la primaria.

CONCLUSIONES

La presente investigación titulada: *Transición del preescolar a la primaria indígena en la frontera norte: una mirada desde la complejidad* tuvo como propósito analizar el proceso de transición escolar que vivieron los niños mestizos e indígenas migrantes, a partir de sus experiencias de aprendizaje y bienestar que les brindó el preescolar para apoyar dicho tránsito.

Por convicción personal y compromiso por lo indígena y la migración, decidí profundizar en esta línea temática, pues a decir de Woods (1998), *las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas*, sobre lo que configura y forma parte de nuestra historia de vida personal, familiar y social.

Mi abuela era una indígena otomí de la región del Valle del Mezquital en Hidalgo, quien a lo largo de su vida enfrentó la orfandad, pobreza y marginación. En ese contexto procreo catorce hijas e hijos, entre ellos mi padre, quien inició la travesía de la migración a la Ciudad de México como aprendiz de carpintero para poder apoyar en el sostén económico de sus hermanos, cuatro de los cuales se fueron de forma ilegal a trabajar a Estados Unidos.

Hay que destacar que, dentro de las áreas temáticas de estudio en investigación educativa, se advierte la escasez de estudios sobre las transiciones escolares en la primera infancia y de proyectos escolares para su integración y articulación, sobre todo con poblaciones rurales, indígenas y de frontera, en virtud de lo cual adquiere relevancia esta investigación.

No obstante, existen algunos estudios importantes sobre el tema desarrollados en las dos últimas décadas (Vogler, *et al.* 2008; Myers y Flores, 2008, Alvarado y Suárez, 2009, Delgado, 2011, Lara *et al.* 2003; Castro, Ana *et al.* 2015, Urbina, 2020;), así como algunos proyectos escolares para su integración (CONAFE, 2017; Reyes, 2021; IEEPO, 2019), a los cuales se han sumado algunas escuelas particulares en México (Innova schools, 2023: Colegio los Pinos, 2023 y kínder Los Cedros, 2023) con la finalidad de ofertar su modelo educativo centrado en un programa de intervención y acompañamiento para apoyar la transición de los niños desde el preescolar hasta su paso a la primaria.

En los *Planes Nacionales de Educación en México* correspondiente a los periodos (2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), se advierte la ausencia de la temática de las transiciones escolares, por lo cual, no existen acciones dentro de la agenda de trabajo de las escuelas públicas de nivel básico. Únicamente se refiere a la transición en cuanto al egreso, eficiencia terminal y continuidad del alumno al siguiente nivel, lo cual refleja la invisibilización del tema desde la política pública educativa, con lo cual las notables iniciativas o esfuerzos de articulación local resultan insuficientes.

La investigación se realizó en dos escuelas indígenas de nivel básico: preescolar y primaria en la ciudad de Tijuana, Baja California, ciudad fronteriza con Estados Unidos de Norteamérica. Los resultados de dicho estudio integraron las dos fases de trabajo de campo correspondientes al preescolar (ciclo escolar 2008-2009) y la primaria (2009-2010).

La diferencia del tiempo de estancia en ambos niveles -tres meses y tres semanas- se debió a cuestiones presupuestales y administrativas, lo cual se reflejó en un amplio acopio de datos etnográficos en preescolar con relación a la primaria, lo cual no desvirtuó el propósito de la investigación de profundizar en las experiencias de aprendizaje y bienestar que les brindó el preescolar para apoyar su transición a la primaria.

Los referentes metodológicos cualitativos empleados, fueron la teoría fundamentada *Grounded Theory* (Denzin y Lincoln, 1994; Bodgan y Biklen, 1992; Cresswell, 2003; Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 1994 y 1997; Miles y Huberman, 1994; Coffey y Atkinson, 1996 y Trinidad *et al.* 2006) y la etnografía educativa (Álvarez-Gayou, 2003; Bertely, 2000; Goetz y Lecompte, 1998; Serra, 2004; Velasco y Díaz de Rada, 2006, Rockwell, 2009; Woods, 1987), métodos cualitativos alternativos al positivista que centran su interés en el *sentido y significado* de los sujetos de estudio.

Se emplearon diversas técnicas cualitativas como la observación participante, el registro de la vida cotidiana en el aula y la escuela, entrevistas semiestructuradas, a profundidad, charlas informales con niños, niñas, padres de familia, docentes, directivos y supervisor. Instrumentos que se corregía, redefinían y ampliaban permanentemente a la luz de los hallazgos y nuevas preguntas de investigación. Un ejemplo fue el modificar las entrevistas

de los niños por charlas informales en el recreo, la entrada, ceremonias o en la hora de salida.

El empleo de la teoría fundamentada representó un desafío epistemológico frente a mis fijaciones positivistas, preconiciones y juicios simplistas sobre un nivel escolar y método desconocido para mí. Por lo cual, debí tener una mirada paciente, reflexiva, abierta, metódica y comprometida en el trabajo de campo.

Las numerosas interrogantes y semanas de angustia se fueron disipando como diría el sociólogo Bourdieu (2013) a la luz de la reflexión y la *vigilancia epistemológica permanente*, y añadiría a la disciplina y paciencia en las largas horas de transcripción, lectura y análisis del diario de campo, sobre todo como dice Morin (2006) de asumir el reto de transformar la mirada, reformar el pensamiento y observar la realidad como un todo que se interrelaciona.

A través de la exploración, observación, comparación y saturación de categorías, se me empezó a revelar el complejo entendimiento sobre del proceso de transición escolar, a partir de la emergencia y hallazgos de los datos, encontrando las difíciles experiencias de transición escolar de los niños indígenas migrantes, quienes observé que también se enfrentaban a otro tipo de transiciones: emocional, lingüística, territorial y social.

En esta fase del trabajo de campo, agradezco al doctor Marco Delgado -ex investigador de la Universidad Iberoamericana- sus enseñanzas, acompañamiento y atinadas sugerencias para entender y aplicar la teoría fundamentada, donde recuperé mis experiencias etnográficas anteriores.

En el capítulo 1 sobre *los referentes teóricos de la transición*, se abordó un panorama teórico conceptual que define y caracteriza la transición escolar, así como los enfoques teóricos evolutivos de la transición en función de la edad cronológica, a partir de considerar las fases de desarrollo y madurez: teoría constructivista de Jean Piaget (2007), etapas evolutivas del desarrollo moral de Kohlberg (1992) y del desarrollo personal de Erickson (1993).

También están los enfoques de la transición desde la perspectiva social, la teoría de las transiciones como procesos de aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1979) y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) que centra su análisis en la comprensión de las transiciones infantiles dentro de estructuras, sistemas y procesos sociales de mayor alcance. Aunque Vogler *et al.* (2008) señala la limitación de que puede existir una simplificación de la coherencia interna entre los diferentes subsistemas.

El referente teórico de la transición empleado recupera a Brooker (2008), Delgado (2011), Vogler *et al.* (2008) y Alvarado y Suárez (2009) quienes definen a la transición como el proceso de cambio, inserción, desarrollo y adaptación que viven los niños cuando pasan de un contexto escolar a otro, el cual representa una oportunidad para el aprendizaje y bienestar, e implica diversos reajustes y dimensiones emocionales, psicosociales, cognitivos, culturales y sociales.

Sin embargo, coincido con Vogler *et al.* (2008) en la necesidad de incorporar otros marcos explicativos y lógicas para estructurar las transiciones, como la que en esta interpretación se realiza a partir de la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020) que nos permita reconocer la presencia del sistema social, entendido como una totalidad histórica (Marx, 1971) en sus diferentes dimensiones: personal, familiar, económica, cultural que se manifiesta y se interrelaciona en una realidad local, específica, heterogénea, contradictoria, desigual, diversa, asociada a condiciones contextuales, históricas y globales.

Recuperé la perspectiva teórico-metodológica de la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001, 2006, 2010 y 2020), como una ruta metodológica que me permitió relacionar las múltiples dimensiones del fenómeno de la transición escolar, asociadas a condiciones contextuales e históricas, a partir de la necesidad de construir nuevos marcos interpretativos para su entendimiento. En virtud de lo cual, esta investigación tiene un abordaje y perspectiva sociológica y pedagógica.

Debido a que el sistema social entendido desde su dimensión de totalidad determina por una parte los niveles de cambio, continuidad y ruptura de las transiciones, así como los

recursos y habilidades para enfrentar esta transición, ligado a la capacidad de respuesta de los sujetos con base en los recursos disponibles a nivel físico, intelectual y cultural.

Recupero las aportaciones teóricas de Brooker (2008), Vogler *et al.* (2008), Alvarado y Suárez, Myers (2009), Delgado (2011) de la transición vista a partir de tres ejes de análisis: 1.- Como proceso de cambio, integración, desarrollo y adaptación que viven los niños cuando pasan de un contexto escolar a otro. 2. La transición vista como una oportunidad para el aprendizaje desarrollo y bienestar. 3.- La transición implica diversos reajustes y dimensiones emocionales, psicosociales, cognitivos, culturales y sociales.

Referentes teóricos a partir de los cuales, elaboré una propuesta conceptual de la transición escolar en contextos de migración, diversidad cultural y desigualdad social, derivado de los hallazgos y datos empíricos integrados desde la perspectiva de la teoría de la complejidad. Antes de pasar a dicha propuesta conceptual, analizaremos los resultados más relevantes del trabajo de campo, los cuales se enmarcan desde una mirada de la complejidad de lo global a lo local.

Como punto de partida, habría que reconocer lo que Morin denomina el contexto de *planetarización*, el cual nos permite comprender el sistema económico global que genera el desencuentro, antagonismo, la desigualdad económica y social en el mundo, así como la génesis y las causas estructurales de la desigualdad social y la consecuente discriminación, menosprecio y olvido hacia los indígenas en nuestro país.

Desde la complejidad, es entender el fenómeno de la transición de niños indígenas en la frontera norte asociado a condiciones contextuales, un proceso de *larga data*. Es así como tenemos que ver el contexto histórico y la realidad hipercompleja de este estudio, como un todo heterogéneo en interacción entrelazada permanente con el entorno, donde está presente la dialógica y la complementariedad antagonista que conforma la difícil, contrastante y desigual realidad social.

El estudio de dos escuelas indígenas en una colonia marginal perteneciente al municipio de Tijuana es dar cuenta de una realidad de *estudio hipercompleja, móvil, inter-transconectada, multidimensional y llena de vida* (Morin, 2010). Su vecindad con Estados

Unidos, la ubica como una ciudad global, multicultural y pluriétnica de alta migración con diversos contrastes económicos y sociales.

Tijuana es una ciudad global debido a la influencia de la globalización y la creciente urbanización, es un centro clave de producción, comercio y difusión de la cultura, que cuenta con maquilas y empresas trasnacionales. Debido a su importante posición geográfica y económica de frontera, la convierte en una ciudad con gran potencial de desarrollo y atractivo para miles de migrantes nacionales y extranjeros.

El mosaico multicultural y pluriétnico nacional e internacional que caracteriza a Tijuana se debe a la migración como fenómeno histórico, complejo y multidimensional. Ariza y Portes (2010) afirman que en las últimas décadas ha habido un incremento y diversificación de los flujos internacionales de migrantes a escala global, lo cual nos habla de la fase globalizadora de la migración desde finales del siglo XX.

Las ciudades receptoras de migrantes como Tijuana pueden ser señaladas como lugares de paso para muchos migrantes que desean cumplir el sueño americano en búsqueda de oportunidades laborales, con estancias a veces largas e interminables por los fuertes controles fronterizos. Sin embargo, con mayor frecuencia los migrantes hacen ciudad.

Frente a la grave crisis migratoria de la última década que rebasa la capacidad de atención de los gobiernos de México y Estados Unidos, también representa un gran desafío para la ciudad de Tijuana, en términos de la capacidad de infraestructura y servicios, así como las posibles consecuencias sociales de la extrema vulnerabilidad, vinculación a la delincuencia, adicciones e indigencia de la población migrante, quienes además son víctimas de robos, violencia y de los traficantes de personas.

Por lo anterior, a decir de Hernández (2001) en la ciudad global fronteriza de Tijuana se manifiesta una marcada polarización social derivada de la diversificación e inserción de los sectores económicos, donde destaca un sector con estatus socioeconómico alto vinculado al sector terciario y otro bajo dedicado a las actividades secundarias.

Con base en lo anterior, podemos concluir que existe una estrecha relación entre el contexto histórico de colonización, planetarización o globalización y la precariedad del contexto económico y social local en el que viven los pobladores de la colonia Pedregal de Santa Julia en Tijuana, Baja California -región donde se situaron las escuelas estudiadas.

La precariedad laboral, el bajo nivel educativo y la pobreza caracterizaron el contexto económico y social de las familias de los niños, situación a la cual se suma la condición de ser migrantes en búsqueda de mejores oportunidades laborales no encontradas en su lugar de origen, con las consecuentes limitaciones, adaptaciones personales y territoriales que esto conlleva.

El actual escenario de las oleadas de migración centroamericana de la última década plantea nuevas rutas de investigación sobre la integración de los migrantes y su impacto económico y social en la ciudad de Tijuana, contexto que ha cambiado en los últimos años.

También existe una diversidad étnica y lingüística, algunas familias, niños y maestros son hablantes del mixteco, náhuatl y el purépecha. Son indígenas migrantes que se han enfrentado a la discriminación a causa de su condición étnica, lingüística y social, enfrentando de forma dramática en algunos casos, el triple estigma de ser indígena, mujer y pobre.

Factores como la migración, el analfabetismo, la pobreza y la exclusión social afectan a las familias, sobre todo mujeres indígenas a cargo de sus nietos, las cuales carecen de recursos materiales e intelectuales para apoyarlos en su desarrollo escolar.

La participación de las familias en las escuelas -preescolar y primaria- fue escasa, esta se limitó a la irregular asistencia a algunas juntas y festivales, como incipiente fue el apoyo escolar que los tutores brindaron a sus hijos, nietos o familiares, también se encontraron algunas dinámicas de violencia, divorcios, hábitos y rutinas familiares -dormirlos tarde, consentirlos, no hacer las tareas- en casa que impactaron de forma negativa el desarrollo y bienestar de los menores.

De igual forma, se encontró una escasa relación y participación entre la comunidad y las escuelas, el personal docente hacía campañas para promover la inscripción de los niños en edad escolar, al respecto el supervisor de la zona advierte la necesidad de fortalecer el trabajo escolar y comunitario con sentido social que incorpore a agrupaciones de migrantes en una estrecha relación y concientización con los padres de familia.

El apoyo que brindó la asociación civil *Visión Mundial* al preescolar resultó un apoyo insuficiente, ya que los materiales escolares que les dieron a los niños se los llevaron a su casa, la cuota del comedor resultaba onerosa para los niños indígenas y había muy poca participación en los talleres de nutrición que impartían.

Aunado a la falta de recursos económicos, se sumaron los malos hábitos alimenticios, donde se observó claramente la influencia en el consumo de comida chatarra -dulces, galletas, jugos, pizzas y refrescos- del país vecino -Estados Unidos- con un impacto negativo en la salud nutricional y dental de los menores.

De acuerdo con la propuesta del supervisor de la zona, se advierte la necesidad de un trabajo de concientización con los padres y de una mayor comunicación y articulación entre el personal docente y la asociación civil.

Con relación al ámbito de la salud, se encontró que los niños eran vulnerables a las enfermedades respiratorias -asma-, había presencia de piojos y deficiente aseo personal. Otro riesgo sanitario fue la basura en los barrancos del preescolar y la primaria, los cuales constituían focos de infección por la presencia de moscas, hormigas, garrapatas y el mal olor.

Se concluye que la infraestructura, equipamiento, materiales y recursos didácticos para la enseñanza en las escuelas fueron básicos e insuficientes. Situación que era sorteada por las educadoras de preescolar y los maestros de primaria en la jornada diaria, aunque con limitaciones para ampliar diversos instrumentos para promover los aprendizajes.

Después de la descripción etnográfica y el análisis del contexto social de la colonia y las escuelas, se concluye que las tanto el preescolar y la primaria compartieron las mismas

deficiencias estructurales, de servicios, riesgos sanitarios, materiales y recursos para el aprendizaje.

La precariedad del contexto económico de las familias y de la escuela, repercute de forma negativa en la salud y el bienestar de los niños, así como en la motivación y expectativas para asistir a la escuela, los cuales perciben los riesgos y deficiencias materiales, sugieren la necesidad de contar con un espacio físico agradable, limpio y seguro, con materiales y recursos suficientes para trabajar en el aula.

Al respecto, las investigaciones de Myers y Flores, (2008), Delgado (2011), indican que la calidad del preescolar parece ser un factor importante para facilitar la transición y que puede tener un efecto positivo e importante en la motivación y preparación de los niños para ir a la escuela. Los resultados de sus estudios encuentran una relación entre problemas de transición y rendimiento escolar en el caso de los niños que cursaron en un preescolar de baja calidad. La repetición en primaria ocurrió con más frecuencia cuando la calidad de su escuela preescolar fue baja. (Myers y Flores, 2008). También se encontró una relación entre una inadecuada infraestructura escolar y la desmotivación por el aprendizaje por parte de los niños. (Delgado, 2011).

La precariedad y vulnerabilidad del contexto, evidenció el impacto negativo en la salud y bienestar de los menores, así como en la carencia de recursos materiales y habilidades que disponen las familias y la escuela para enfrentar dicha transición.

Este contexto de pobreza, marginación y exclusión social que caracteriza la región, las escuelas y las población estudiada, expresa la ausencia y violación del sentido y trascendencia de los derechos humanos, entendidos como el conjunto de libertades y derechos que permiten a las personas ser tratados con dignidad humana, así como la satisfacción de sus necesidades materiales -vivienda digna, alimentación balanceada, empleo bien remunerado, educación de calidad y servicios de salud-, y espirituales que posibiliten un bienestar general.

Los niños no se sienten seguros y libres en un territorio de alta marginación y violencia, donde carecen de servicios básicos como agua, alimentación, pavimentación y vivienda

digna, quienes además sufren y se enfrentan a la triple estigmatización y discriminación por ser mujer, indígena y pobre, afectando así su seguridad y dignidad como persona.

En este sentido, desde una mirada de la complejidad de lo global a lo local reconocemos una realidad hipercompleja, contrastante, cultural y dinámica, donde vemos claramente que el contexto general de globalización económica y de la pobreza y la carencia de un Estado de derecho que garantice la satisfacción de los derechos sociales básicos, repercute y se expresa de forma real y trágica en los distintos sistemas de la realidad social, familiar, escolar como los hemos descrito en este trabajo.

De acuerdo con Morin (2006), hay que entender nuestro objeto de estudio en relación con condiciones contextuales e históricas, en virtud de lo cual, se enfatiza que los niños migrantes indígenas, no sólo se enfrentan a una transición escolar, sino que éstas se amplían y profundizan en contextos de migración, diversidad cultural y desigualdad social, quienes también se enfrentan a una transición lingüística, territorial y emocional, enmarcada en un contexto de migración y pobreza, como parte de un contexto histórico de planetarización, colonialismo, olvido e invisibilización hacia los indígenas.

Siguiendo la línea de análisis de la complejidad de lo global a lo local, ahora pasaremos a analizar las dimensiones que impactan la transición y las experiencias de aprendizaje y bienestar que brindó el preescolar para apoyar la transición a primaria.

Se encontraron experiencias difíciles de transición que impactaron en diferentes grados y ámbitos del desarrollo y aprendizaje de los niños, dimensiones siempre relacionadas y que se manifiestan en lo global, lo local, lo concreto y lo individual, de acuerdo con el principio hologramático de la complejidad, que afirma que no hay únicamente una parte en un todo, sino también el todo se encuentra en la parte.

Dentro de las principales problemáticas de la transición se encontraron la falta de continuidad y articulación entre el preescolar y la primaria, la ruptura a nivel curricular, el paso de estrategias lúdicas de juego y aprendizaje integral al proceso de apropiación memorística de la lectura y los números, la concepción del preescolar como preparación

para la primaria, disminución de la actividad física, cambio de maestra por figura masculina, la afectividad, cargar más útiles escolares y el espacio físico.

La existencia de ciertas actitudes como el consentir, la sobreprotección, el dormir tarde y parar tarde a los niños, así como la flexibilidad en la hora de entrada y la reducción de la jornada escolar, pudieran influir de forma negativa en la conformación incipiente de horarios, dinámicas y rutinas escolares de los menores.

De acuerdo con la noción de Delgado (2011) esto implica el entendimiento y adaptación a las nuevas reglas por parte de los niños y sus familias. Sin embargo, como se observó hay una inconsistencia entre hábitos, rutinas y nuevas reglas por parte de la escuela y la familia que dificulta una lectura clara.

En este sentido, tanto el preescolar como la familia debieran coadyuvar en la conformación y adopción gradual de hábitos y rutinas escolares a las que los menores se enfrentarán de manera más acentuada en la primaria. De ahí la necesidad del trabajo conjunto entre familia y escuela para suavizar la adopción de nuevas reglas en la primaria: regular la conducta, adaptación a una jornada de trabajo más extensa y levantarse más temprano.

También se encontraron problemáticas relacionadas con la escasa promoción de actividades de aprendizaje dentro de los hogares y el apoyo en tareas escolares durante el ciclo escolar y en las vacaciones, así como algunas manifestaciones de violencia y disfunción familiar.

Se encontró que la mayoría de los niños sólo cursó el segundo y tercer grado de preescolar, no había grupos de primero, lo cual se da sobre todo en niños indígenas, con lo cual se vulnera el derecho de los niños a recibir de forma integral su educación inicial, como lo marca el artículo 3° constitucional. También expresa la desvaloración sustantiva de la formación del preescolar, donde prevalece la visión de un nivel de preparación para la primaria tanto por las maestras y los padres.

En el caso de los niños indígenas se suman las dinámicas de la migración y la movilidad territorial, así como por la carencia de recursos económicos para integrarlos desde primer grado, con lo cual, a decir de Morin, se advierte cómo se relacionan estas múltiples dimensiones de la realidad, asociadas a condiciones contextuales e históricas.

En el preescolar se encontraron diversas actividades de aprendizaje para los niños como dibujar, iluminar, hojear cuentos, armar rompecabezas, jugar a la lotería, manualidades y actividades al aire libre, donde los niños toman la iniciativa para realizarlas con interés y entusiasmo, aunque algunas como iluminar y hacer planas, les resultaron rutinarias y tediosas.

Se observó que las educadoras hicieron un esfuerzo de entendimiento y apropiación del Programa de Preescolar (PEP04) para su ejecución. Los campos formativos más trabajados fueron los de lenguaje-comunicación y razonamiento matemático, debido a las dificultades que enfrentan los niños, donde existe un nivel de apropiación y participación particular de los niños, siendo algunos participativos, otros aislados o no realizan la actividad, como los niños indígenas en actividades de lenguaje y comunicación.

De igual forma, la escasa o nula promoción de otros campos formativos también se relacionó con la carencia de materiales y recursos para su ejecución, como fue el campo de expresión artística, las maestras hacen lo que pueden con lo que tienen.

También se encontró la promoción de aprendizajes transversales a través de actividades lúdicas, manuales y algunas mecánicas en las que no se tenía claro cuál era el aprendizaje por promover, lo cual se manifestó con dificultades como la distracción y dispersión por parte del grupo, algunas debido a la falta de interés, claridad, duración y repetición de las actividades propuestas por las maestras.

En los tres elementos antes mencionados vemos una estrecha relación sistémica entre el contexto, las necesidades de los alumnos y la capacidad de acción e iniciativa de las educadoras, lo cual desde la mirada de la complejidad plantea la necesidad de reforzar actividades que promuevan la confianza, iniciativa, autonomía y el rol activo de los niños,

así como enmarcar los propósitos de aprendizaje en las actividades planteadas para evitar la repetición y el tedio por parte de los alumnos.

A pesar de las carencias de materiales y recursos, las necesidades propias de los alumnos, la experiencia y práctica docente de las educadoras, para los niños el preescolar representó una experiencia de aprendizaje, en particular para los niños indígenas representa una oportunidad de aprender cosas nuevas, ellos observaban todo con gran curiosidad y novedad.

Con relación a la socialización, se concluye que la interacción de los niños se dio por la conformación de grupos de amigos, familiares o conocidos. La importancia de interacción en el aprendizaje de los niños se observó cuando las maestras proponían actividades de participación y trabajo grupal, como el canto, las actividades físicas y psicomotrices, así como el trabajo en equipo de alguna actividad.

En general la participación de los niños fue escasa, ésta se limitó a la atención de cantos, preguntas, indicaciones y respuestas grupales, a nivel individual se concentró en un par de niños que destacaban por sus habilidades comunicativas. La reiterada exhortación para participar por parte de las educadoras tuvo poco impacto, lo cual nos habla de la necesidad de implementar actividades motivadoras y otras estrategias para incentivarla.

En el caso de los niños indígenas en general se encontró que la participación e interacción con el grupo fue casi inexistente debido a la pena, timidez y en el caso de niños monolingües por las dificultades que tienen para comunicarse en español. Con relación a la participación de los niños indígenas, es importante mencionar que ésta se inhibía por los comentarios negativos por parte de algunos de sus compañeros hacia su aspecto físico.

Podemos concluir que, en el caso de los niños indígenas, la participación y socialización con el grupo fue casi inexistente debido a la dificultad para comunicarse en español. Esto nos habla de la necesidad de reconocimiento, identidad y redes de compañerismo entre sus pares.

La escuela indígena trabaja en un contexto alfabetizador en español, no existía una real propuesta intercultural pedagógica, las maestras hablan una lengua y variante diferente a la población que atienden, las dinámicas migratorias y la movilidad de las familias también impacta negativamente en la inserción y el desempeño escolar de los niños indígenas, los cuales son inscritos hasta 3° grado de preescolar con una asistencia irregular, siendo su primer acercamiento escolar al conocimiento del español.

Se concluye que constituye una expectativa positiva para los niños, el saber que van a contar con la cercanía y acompañamiento tanto de hermanos, familiares, amigos y/o conocidos en la primaria. Esto los hace sentir bien, a gusto, seguros y confiados, por lo que éstos se convierten en importantes redes de acompañamiento, apoyo y socialización.

Los niños indígenas concluyeron el preescolar con menor confianza en sus capacidades cognitivas, es decir con inseguridad de que sean capaces de aprender en primaria, lo cual repercute en su seguridad, confianza y bienestar emocional.

Uno de los hallazgos principales de este estudio, reveló la trágica y lamentable problemática de la transición escolar en contextos de migración, diversidad cultural y desigualdad social que conlleva a los niños indígenas a enfrentarse a diferentes transiciones: escolares, culturales, territoriales, lingüísticas y emocionales, producto de su precario contexto económico, familiar y social, con un fuerte impacto en el desarrollo y bienestar de los menores, que impide que la transición sea vivida como una oportunidad de desarrollo y bienestar.

Los niños indígenas migrantes se enfrentaron a múltiples experiencias y adaptaciones territoriales, emocionales, lingüísticas y culturales, manifestaron sentirse inseguros y tristes en un lugar donde no podían salir, extrañaban su lugar de origen y la libertad de movimiento, a sus familiares.

Desde la mirada de la complejidad, podemos decir que estas transiciones son más amplias, complejas, diversas, contrastantes e inciertas. De igual forma, se abre otra línea de investigación sobre cómo enfrentarán los niños el nuevo tránsito escolar en el vecino país, ya que algunos fueron cruzados de forma ilegal a Estados Unidos.

Las experiencias de transición a primaria de los niños se enmarcaron en las condiciones e interrelación de los diferentes sistemas y su contexto, sus experiencias, conocimientos y aprendizajes adquiridos desde el preescolar, lo cual va configurando una noción de lo que significa la escuela, su importancia y su rol como estudiante.

Al igual que en preescolar, la precariedad estructural, los riesgos sanitarios y los incipientes materiales recursos y materiales disponibles en la primaria, tuvieron un impacto negativo en el bienestar y motivación de los menores por asistir a la escuela y aprender. Estos manifestaron su desagrado por las condiciones de la primaria como el barranco con basura, las paredes rayadas o *graffiteadas*, el piso de tierra, las pequeñas escaleras, la reja despintada y los baños sucios.

A lo anterior, se suman las nuevas reglas, hábitos y dinámica escolar en la primaria, como el cargar muchos útiles, el temor a lo desconocido, ser abandonados por sus padres, la carencia de juegos en el patio, la relación y el trato por el cambio de maestra a maestro, nuevas reglas y disciplina, comportamientos agresivos y conflictivos de algunos niños.

Los niños manifestaron sentirse contentos y emocionados en sus primeros días a primaria, aunque también se manifestaron algunos temores y nostalgia por el preescolar. Disfrutaban realizar actividades de juego y dibujo como lo hacían en preescolar, sin embargo, la extensión del horario escolar y la disciplina impuesta, generaban sentimientos de angustia y tedio.

La socialización en primaria, al igual que en preescolar, se daba entre pequeños grupos de amigos, que mantienen lazos familiares, étnicos o por empatía, aunque tenían más dificultades para interactuar los niños indígenas, tímidos y con problemas de transición del hogar a la escuela. Se encontró que los espacios de esparcimiento e interacción como el recreo seguían siendo sus favoritos.

Sin embargo, hay un conocimiento y apropiación incipiente del español que les permite mejorar su autoestima y seguridad para relacionarse con sus demás compañeros y poder empezar a entender el contexto escolar que prevalece y se enseña en la primaria. De igual

forma, las redes de amigos y familiares son un componente importante en la seguridad y adaptación de los menores a la primaria.

Con relación a la autonomía y autoestima, los niños manifestaron que les gusta que la maestra les diga qué hacer y ponga las reglas, lo cual habla de una sobrevaloración de la autoridad. Los niños indígenas prefieren hacer actividades libres, también que la maestra se haga cargo de sus cosas.

Tanto en niños mestizos e indígenas, es baja la autoestima y autonomía, lo cual coincide con los resultados del preescolar, a su carencia y promoción de ésta, sin embargo, se acentúa en los indígenas monolingües por el escaso manejo del español y la falta de entendimiento para entender su contexto escolar y cultural. De ahí la necesidad de reforzar su promoción en el preescolar y la primaria.

En la primaria, al igual que en preescolar, las clases se imparten en español, la práctica de la lengua de los niños indígenas se da al interior de los hogares y entre pares, los niños mestizos tienen poco conocimiento de la lengua indígena, se les hace feo el idioma y a veces lo confunden con el inglés; las expectativas de los niños indígenas es aprender español y de los mestizos el inglés. Como expresión de lo indígena dentro de la escuela, sólo se observó el canto del himno en mixteco y la realización de festivales.

Algunos niños, en su mayoría indígenas, terminaron el preescolar e iniciaron la primaria con escasa confianza en sus capacidades cognitivas, de forma recurrente expresaron que les agradaba realizar actividades y tareas sencillas, como las que realizaban en preescolar.

De forma contraria expresaron su preocupación y angustia por el mayor grado de dificultad de los aprendizajes en la primaria. Hubo un caso de un niño indígena que declaró no entenderle a la maestra, pues está hablando muy rápido en español, lo cual tuvo un impacto negativo en el bienestar, confianza y seguridad en sus capacidades cognitivas para aprender y “leer el contexto”. (Delgado, 2011).

Se puede concluir que otro aspecto que impacta la transición es el cambio de maestro de figura femenina a masculina, éste tiene un importante impacto en el bienestar emocional

de los niños. De acuerdo con los datos, esto se puede deber en parte a que en preescolar los niños viven su primera transición del seno materno al entorno escolar, de ahí que los niños busquen en las maestras esa figura maternal de acompañamiento y apoyo.

En ese sentido, se advierte la necesidad de sensibilizar a las maestras de preescolar para evitar caer en actitudes maternas y de consentimiento, así como a los maestros de primaria, para que mantengan un trato amable y cordial con los niños, también es importante la colaboración de las madres de familia en trabajar el desapego, sobreprotección y consentimiento hacia sus hijos., a fin de suavizar ese cambio.

A partir de la emergencia de la teoría fundamentada con base en los resultados y relevancia de los datos encontrados en la fase de campo, interpretados desde la mirada de la complejidad, a continuación, se presenta la propuesta conceptual de la transición escolar en contextos de diversidad cultural, migración y desigualdad social.

En esta investigación se aborda el estudio de un tipo de transición formal en el nivel escolar básico: del preescolar a la primaria indígena en la frontera norte, esta se define como el proceso de cambio, inserción y adaptación que viven los niños, niñas y adolescentes cuando pasan de un contexto escolar a otro, lo cual representa una oportunidad para el aprendizaje, desarrollo y bienestar, impacta e implica diversos reajustes en las dimensiones emocionales, cognitivas, culturales y sociales.

La transición puede representar momentos críticos de cambio, sobre todo en contextos de alta marginación, diversidad cultural y migración, donde los niños se enfrentan a diferentes transiciones: escolares, culturales, territoriales, lingüísticas y emocionales, que impactan negativamente su desarrollo, e impiden que la transición sea vivida como una oportunidad para el aprendizaje y bienestar.

Para una adecuada transición en este contexto, se requiere que los niños sean capaces de entender su contexto escolar y cultural, el cual incluye sus experiencias y conocimientos de vida personal, familiar y comunitaria en su entorno, que les permita el reconocimiento de sí mismos, de su identidad y autoestima, que les permita construir su autonomía y abrirse oportunidades para el aprendizaje y bienestar.

En este sentido, se espera que la escuela y los entornos inmediatos como la familia y la comunidad, apoyen a los niños a entender su contexto escolar y cultural para facilitar su transición, a través de una intervención educativa adecuada, pertinente y de calidad, con base en su contexto y necesidades específicas. Lo cual sólo será posible, a partir del pleno goce de los derechos humanos de los niños indígenas, ya que, sin la garantía de los derechos sociales básicos para los grupos más vulnerables como los migrantes indígenas, los esfuerzos de la institución familiar y escolar serán limitados.

De ahí la necesidad de contar con una política social dirigida a la infancia, que genere estrategias de atención y prevención contra la pobreza y la alta marginación de las familias de los niños y jóvenes migrantes indígenas, aunado a una política educativa encaminada a atender las severas deficiencias en la calidad del sistema de educación indígena, así como de proyectos escolares de integración para apoyar la transición en poblaciones rurales, indígenas y de frontera. Una mirada desde la complejidad nos posibilita un abordaje integral. (Pérez, 2022).

Desde la mirada de la complejidad, también se advierte el problema del conocimiento y la fragmentación de este, lo cual se manifiesta en la ruptura y falta de articulación entre los niveles educativos del preescolar y la primaria, de ahí que este punto sea una problemática angular que afecta la transición escolar de los infantes, al pasar de actividades lúdicas, de juego y socialización al proceso de la apropiación de la lecto escritura y la adopción de reglas y disciplina. De igual forma, afecta el entendimiento y la visión integral del conocimiento del docente, lo cual se fragmenta desde nuestra formación positivista centrada en lo disciplinar.

En la actualidad, las maestras de preescolar reconocen que la Nueva Escuela Mexicana ha posibilitado tender puentes de discusión sobre la transición de preescolar a primaria entre los docentes, ya que quedan más claros los aprendizajes a promover en ambos niveles, sin embargo, esta temática no forma parte de una política o línea de trabajo formal, en virtud de lo cual persiste la noción de la transición como preparación a la primaria y la consecuente interpretación de que los niños no fueron bien preparados en el preescolar y la primaria.

En este sentido, se advierte la necesidad de contribuir a visibilizar y ampliar la discusión de la transición escolar desde la política educativa, pasando por la formación y actualización docente, hasta estrategias y prácticas concretas en el aula con la comunidad escolar, con el propósito de comprender, trazar rutas y estrategias de acción que permitan facilitar la transición escolar de los alumnos, a partir de que ambos niveles reconozcan la necesidad de trabajar conjuntamente en un reconocimiento de las problemáticas, coincidencias y posturas claras sobre los propósitos y finalidades de aprendizaje y estrategias psicopedagógicas de cada nivel, que les permita tender puentes de articulación y continuidad.

Por último, habría que trabajar en valorar la función sustancial del preescolar en la formación de la primera infancia, y que ésta se vea reflejada en una política social de atención y apoyo similar a la de la primaria en términos de infraestructura, materiales, desayunos, becas, personal de limpieza de base, ya que la carencia de estos apoyos en el preescolar indígena, resulta un pago onerosos y difícil de cubrir, sobre todo para las familias de niños indígenas migrantes, lo cual desincentiva la inscripción de sus hijos desde el primer año o busquen escuelas donde se tengan más apoyos económicos.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alba, Francisco (2001). *Las migraciones internacionales*. México, tercer milenio.
- Alvarado, Sara Victoria; Cecilia Suárez, Martha. (2009) “Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas” en, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Universidad de Manizales Colombia, vol., 7, núm. 2, págs. 907-928.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003). “Marcos referenciales e interpretativos” en, *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós Ecuador.
- Ariza Marina y Portes Alejandro (2010) “La migración internacional de mexicanos: escenarios y desafíos de cara al nuevo siglo” en, Ariza Marina y Portes Alejandro (coords.) *El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS); Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios, Miguel Ángel Porrúa, Ibero Editor, págs. 11-51.
- Barberousse Paulette (2008). “Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin” en, *Revista electrónica educare*, vol. XII, núm. 2 págs. 95-113, Costa Rica, Universidad Nacional, Heredia Costa Rica.
- Berumen Campos, Gerardo y Rodríguez Sánchez, Beatriz (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural (Dirección de investigación y evaluación)*. México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Bertely, Busquets María (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.
- Bertely _____ (2002). “Investigación etnográfica en escuelas y salones de clase: la entrada al campo” Barcelona, Paidós. Disponible en, <https://es.scribd.com/doc/112122494/BERTELY-M-2002-INVESTIGACION-ETNOGRAFICA-EN-ESCUELAS-Y-SALONES-DE-CLASE> (consultado el 23/03/2022).
- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, Pierre (1999).” Los espacios de los puntos de vista” y “Comprender”, en *La miseria del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2013) *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México, ed. Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Brooker, Liz (2008). *Supporting transitions in the early years*. Inglaterra, Open University Prees-Mc Graw Hill.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)* en, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf Consultada (10/07/2020).
- Castro, Ana et. al. “La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la educación primaria” en, *Perfiles Educativos*, vol. 37, no. 148, CDMX. Abril-junio, 2015.
- Castro, Roberto (1996). “En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo” en, *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996) *Making sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategy*, Sage Publications.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2009). “Herramientas estadísticas para una mejor comprensión de la diversidad” en, *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los pueblos indígenas*. Informe 2008. México, CDI.
- CIESAS, CONAPRED, CGEIB, et al., (2005) *Campaña nacional por la diversidad cultural de México. La diversidad cultural (marco conceptual)*. México, CIESAS, CONAPRED, CGEIB-SEP, PGJ, GDF (Delegación Tlalpan), DGPLADES-Secretaría de Salud, DGCP-CONACULTA, DGEI-SEP, INALI, UNESCO-MÉXICO, CONAPO, UPN.
- CGEIB-SEP (2008). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México, SEP-CGEIB.
- Colegio los Pinos (2023) “Claves en la transición de Preescolar a Primaria”. México, Colegio Los Pinos, (consultado el 04/11/2023) disponible en, <https://colegiolospinos.ec/4-claves-en-transicion-preescolar-a-primaria/>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2009). “Migración y presencia indígena en contextos urbanos. Un desafío para las políticas públicas” en, *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los pueblos indígenas*. Informe 2008. México, CDI.
- CDI (2009). “Herramientas estadísticas para una mejor comprensión de la diversidad” en, *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los pueblos indígenas*. Informe 2008. México, CDI.
- Consejo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2000). *Educación para la vida: derechos humanos*. México, INEA.

- Convención internacional de los Derechos del Niño de 1989. (2008). *Los derechos de la infancia... su cumplimiento, nuestro compromiso. Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, en, www.plataformadeinfancia.org Consultada (10/07/2019).
- Charmaz, K. (1994) “The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation”, en *More Grounded Theory Methodology: A reader*, Cap. 4, B.G. Glaser (Ed.), Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Data México (2023) *Tijuana, municipio de Baja California*, Gobierno de México, (consultado el 14/10/2023), disponible en, <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/tijuana>
- Dávila Paulí y Naya Luis M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Garnica.
- Delfos Martine F. (2001). *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Países Bajos, Bernard van Leer.
- De la Barreda Solórzano, Luis (2014) *Los derechos humanos explicados a niños y adolescentes*. México, Terracota.
- Delgado Fuentes, Marco Antonio y Sylvia Schmelkes del Valle (2011). *La educación preescolar y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas en los dos primeros años de primaria. Un estudio ecológico de la transición entre la escuela preescolar y la primaria: conclusiones comparativas de nueve estudios de caso*. México, INIDE, UIA.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research”, en *Handbook of Qualitative Research*, Cap. 1, Denzin, N, K. y Lincoln, Y.S. (eds.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duarte, Lida (2013) *Articulación preescolar-primaria. El reto de la educación para la primera infancia*, (Consultado el 05/11/2022) en, <http://educinicialvenezuela.blogspot.com/2013/09/articulacion-preescolar-primaria-el.html>
- Erikson, Erik H. (1993) *Childhood and Society*. Nueva York-London, Norton.
- Foucault, Michel (1970) *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2008) *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre la interculturalidad*. México, Consorcio Intercultural.
- Gallo, Miguel Ángel (2011). “El acontecer en la sociedad como totalidad y como proceso, sujeto, tiempo y espacio” en, *Historia Universal México*, ediciones Quinto Sol.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine publishing.
- Glaser, B. (1992) *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, Mill Valley, C. a. Sociology Press.

- Goetz, J.P. y Le Compte (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, México, Morata.
- Hernández Gómez Emilio. “Globalización y segregación urbana en Tijuana, Baja California” en, *Comercio exterior*, marzo de 2001.
- Hernández Sánchez, Martina (2020). *Contexto, escuela y estrategias de enseñanza: elementos para resignificar la alfabetización con niños de Chamula, Chiapas*. Tesis para obtener la Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Escárcega Sylvia y Varese Stefano (2004). *La ruta mixteca. El impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*, México, UNAM.
- Bakayayita, Jasper *et al.* (2005) *Defiende tus derechos*. México, Uribe y Ferrari, editores.
- Kínder Los cedros (2023) “Como facilitar la transición de tu hijo del kínder a la primaria”. Estado de México, Kínder los Cedros, (consultado el 04/11/2023) disponible en, <https://kinder.colegios-cedros-paseo.mx/como-facilitar-la-transicion-de-tu-hijo-del-kinder-a-la-primaria/>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer.
- Inés Castro (2014). *La construcción de ciudadanía en la Educación Media Superior*. México, UNAM, IISUE, P. 9-48.
- Innova schools (2023) “La transición del preescolar a la primaria”. Estado de México, (consultado el 04/11/2023) disponible en, <https://innovaschools.edu.mx/blog/la-transicion-de-preescolar-a-primaria/>
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (2019) “Transición de preescolar a primaria requiere del apoyo de padres de familia y docentes: IEEPO”. Oaxaca, Mex., IEEPO, (consultado el 04/11/2023), disponible en, <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/transicion-de-preescolar-a-primaria-requiere-del-apoyo-de-padres-de-familia-y-docentes-ieepo/#:~:text=El%20paso%20de%20Preescolar%20a,v%C3%ADnculos%20de%20confianza%20y%20las>
- Instituto Metropolitano de Planeación de Tijuana (IMPLAN). *Sociedad en movimiento*, Tijuana, Baja California, IMPLAN, enero-marzo 2012.
- INEGI (2020) “Habla ntes en lengua indígena” en, *Censo de Población y Vivienda 2020*, (consultado el 14/10/2023), disponible en, <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=02>
- INEGI, *Resultados de la Encuesta Nacional de Educación y Empleo*, 17 de mayo de 2021 (consultado el 7 de agosto de 2022) Disponible en,

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/enoe_ie/enoe_ie2021_05.pdf

- Laborda, Yvonne (2020) *Dar voz al niño*. Barcelona, Grijalbo.
- Lara García, Baudelio, et. al. (2003), “La transición escolar de preescolar a primaria. Análisis de la pertinencia del criterio de edad como requisito para el ingreso a la educación primaria” en, *Educación: Revista de Educación*. México, núm. 25. págs. 73-85.
- La Jornada “México y EU, ‘rebasados por la abrumadora’ ola migrante: SRE” en, *crisis migratoria*, 23/09/2023.
- Marx, Carlos (1971) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México, Siglo XXI.
- Medina Melgarejo (noviembre-diciembre 2009). “Repensar la educación intercultural en nuestras Américas”, en *Revista Decisio*, México, págs.3-14.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data análisis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Myers, Robert G. y Brenda Flores Pérez (2008). *La transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su relación a los logros educativos: Un estudio exploratorio*.
- Morin, Edgar (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. pp. 106. (Consultado 22/07/2020) Disponible en, http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf.
- Montemayor, Carlos (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México, Random House Mondadori.
- Morin, Edgar (2010) *Pensar la complejidad (crisis y metamorfosis)*. España, Universitat de Valencia.
- Ocampo Banda, Luis E. (2008). “Ciudadanías invisibles, estado ausente” en *Revista Ra Ximhai*, vol. 4, núm. 2 mayo-agosto, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, pp. 105-128.
- Palerm Viqueira, Jacinta (1990) “Guía para una primera práctica de campo” en, *Cuadernos de Antropología*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Naciones Unidas (2015) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Piaget Jean y Inhelder Barbel (2007). *Psicología del niño*. Madrid, Morata, Décimo séptima edición.
- Poder legislativo. (2010). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Diario Oficial de la Federación. (Consultado el 19 de febrero de 2022), disponible en, <https://www.refworld.org/es/docid/57f795a52b.html>

- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, Poder Ejecutivo Federal.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. España, Espasa.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Consultada el (15/06/2020) en, <https://dle.rae.es/derecho>.
- Redacción. (Última edición:19 de marzo del 2021). (Consultado 19/03/2023) “Definición de Totalidad”. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/totalidad/>.
- Reyes Juárez (2021) “Transición de preescolar a primaria: oportunidad de desempeño favorable”. Tesis, Universidad Veracruzana, Acervo Digital Educativo, Gobierno del Estado de México. (Consultado el 04/11/2023) disponible en, <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/51866?show=full>
- Reyes Martínez Torrijos (2021) “Vivimos la gran aventura humana” expresa Edgar Morin en su homenaje por su centenario en, *La Jornada de En medio*, sección cultura. Sábado 3 de julio, página 2ª.
- Reyes Miranda, Alejandra (2012) *Migración empleo y condiciones de vida en la frontera norte: el caso de Tijuana 2000-2010*. Tesis para obtener el grado de la Maestría en Estudios de Población, Tijuana, B. C., México.
- Rockwell, Elsie (2009). “Narrar la experiencia” en, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, Miguel Ángel (2006) “Una mirada al nacimiento de la educación intercultural bilingüe” en, *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*. México, CGEIB-SEP.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) *Informe anual sobre situación de pobreza y rezago social*, Tijuana, Baja California, 2010 (consultado el 05/10/2023) Disponible en, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/31890/Baja_California_004.pdf
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, SEP.
- Senado de la República. *Gaceta del Senado*. México, 04 de marzo de 2008, (consultado el 03/11/2023), disponible en, https://www.senado.gob.mx/65/gaceta_del_senado/documento/15488#:~:text=EI%20exceso%20de%20peso%20en,adem%C3%A1s%20de%20la%20mala%20postura.
- Schmelkes del Valle Sylvia (2006). México: “Educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas texto base” en, *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia. Interculturalidad, migración, desplazamientos y derechos lingüísticos*. México, CGEIB.

- Serra, C. (2004). “Etnografía escolar, etnografía de la educación”, en *Revista de educación*, págs. 12, 129-141.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México, SEP, (consultado el 04/11/2023) disponible en, <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), *Programa Sectorial de Educación 2013-2023*. México, SEP, (consultado el 04/11/2023) disponible en, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Universidad de Antioquía.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social.*, México, Porrúa.
- Toledo Sarracino David y García Landa Laura “Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana San Diego” en *Kañina*, vol. 42, no. 2, San Pedro Montes de Oca, julio-septiembre de 2018. (consultado el 13 de agosto de 2023) Disponible en, https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362018000200087#:~:text=En%20Tijuana%2C%20existen%20por%20lo,2016%2C%20se%20suma%20el%20criollo
- *Turisteando en noticias Tijuana* “Tijuana, la frontera más visitada del mundo” en, *Noticias Tijuana*, publicado el 9 de febrero de 2015, (consultado el 12/06/2015). Disponible:<https://web.archive.org/web/20150616212720/http://turistaenlafrontera.com/?p=8876>
- Trinidad, Antonio et al. (2006) *Teoría fundamentada “Grounded Theory”:* *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, Centro de Investigación Sociológicas, imprenta nacional del boletín oficial del Estado.
- Urbalejo Castorena, Olga Lorenia “Ciudad de migrantes, ciudad para quedarse. Prácticas culturales y relaciones institucionales de los grupos indígenas en Tijuana, México” en, *Culturales*, época II-Vol IV, num. 2 / julio-diciembre de 2016.
- Urbina-García Miguel Ángel “Programa de Intervención para facilitar la Transición al Primer año de Primaria” en, *Diálogos sobre la educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 11, núm. 21, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2020.

- UNESCO (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York. Disponible en, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa (consultado el 20/07/2019).
- UNESCO (2000) *Foro mundial sobre la educación*, Francia. (Consultado el 20/07/2023). Disponible en, http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- UNESO (2008) Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva, el camino hacia el futuro”, Ginebra. (Consultado el 20/07/2019). Disponible en, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Vasilachis de Gialdino (coords.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Velasco Laura y Rentería Daniela (2018) “Diversidad e interculturalidad: la escuela indígena en contextos de migración en, Estudios Fronterizos, vol. 20, e022, (consultado el 06/10/2023), disponible en, <https://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/download/745/1511?inline=1>
- Velasco, H. Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vygotsky, L. (1979) *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Weber, Max (2010). *La acción social: ensayos metodológicos*, Barcelona, Península.
- Woods, Peter (1998). “Introducción. El yo del etnógrafo” en, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- Zermeño Flores, Ana Isabel (1997). “Reseña de Introducción al pensamiento complejo” en, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. VIII, núm. 6, diciembre, México, Universidad de Colima, pp. 175-176.

○ CIBERGRAFÍA

- Video de “Edgar Morin y su pensamiento complejo”. Disponible en, (consultado el 15/08/2020) https://www.youtube.com/watch?v=zyPw_hdfcbA.
- Video “Edgar Morin. Pensamiento complejo. Nuevo saber”. (Consultado el 20/08/2020). Disponible en, https://www.youtube.com/watch?v=Q1h_vA_f4k
- Video “Cuatro principios del pensamiento complejo”. (Consultado el 25/08/2020). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=7LSiqkr7Jw0>
- Video “Introducción al pensamiento complejo”. (Consultado el 26/08/2020). Disponible en, https://www.youtube.com/watch?v=9Ear_JXQBpM

- Vídeo “El pensamiento complejo de Edgar Morin”. (Consultado el 05/07/2020). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=ZVnT1rkxhdA>
 - Vídeo “Introducción al pensamiento complejo / Multidiversidad mundo real Edgar Morin”. (Consultado el 05/07/2020). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=TOlqXd43v4A>
 - Vídeo “Introducción al pensamiento complejo: una explicación breve / Multidiversidad mundo real Edgar Morin”. (Consultado el 05/07/2020). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=viXzU2GggdE&t=45s>
 - Vídeo “Introducción al pensamiento complejo”. (Consultado el 05/07/2020). Disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=2tvHZryWmUE&t=12s>.
 - Vídeo “Edgar Morin: La complejidad hoy: Conferencia inaugural del ciclo Complejidad e Interdisciplina en las Ciencias y Humanidades “, como parte de los festejos por el XXAniversario del CEIICH el 13 de enero de 2006”. (Consultado el 07/07/2021) disponible en, <https://www.youtube.com/watch?v=fSDi8YFX3Cw>.
-

A N E X O S

ANEXO A

1° Diario de campo de observación y registro de la vida escolar cotidiana

Preescolar indígena: “Ita yu yu”, Tijuana

Realizado por Xóchitl Pérez Ovando

28/03/2009

<p>Destaca la presencia de padres de familia para ir a dejar a sus hijos, no solo de madres.</p> <p>Organización de la guardia</p> <p>La guardia de la puerta está a cargo de las maestras del preescolar, éstas se rotan por semana para abrir el portón, recibir a los niños y tocar el timbre.</p>	<p>A las 9:55 de la mañana las madres y algunos padres de familia se reúnen en la puerta principal del preescolar para llevar a sus hijos, éstos son recibidos por la maestra de segundo grado, encargada de abrir la puerta y recibir a los niños esa semana. Ella misma comentó que la guardia se turna por semana a cada de las profesoras, mismas que son encargadas de abrir el portón, recibir a los niños y tocar el timbre de recreo y salida.</p>
<p>Problemas de transición del seno familiar al preescolar</p> <p>Estos dos incidentes nos pueden hablar de la existencia de problemas de la transición del seno familiar a la escuela, aunque habría que indagar más.</p> <p>Niño con Necesidades Especiales (NNE)</p> <p>Observación pendiente...</p> <p>En el caso del Niño con Necesidades Especiales (NNE), hay que conocer más su caso y conocer de qué forma lo apoya la maestra de educación especial.</p>	<p>De esa forma, arribaron paulatinamente los menores al preescolar. De pronto, llegó un niño con su mamá que se resiste a entrar, de hecho, sale una maestra a recibirlo y le llama por su nombre y lo toma de la mano, otra niña más llegó sollozando acompañada de su madre, la cual le murmulla cosas y pide pasar a ver a la maestra. Posteriormente se preguntó el motivo de la resistencia y llanto de los menores, a lo que la maestra de segundo grado respondió que uno de los niños acaba de ingresar hace una semana y tiene síndrome de down, y que es asistido por la maestra de educación especial. La mamá de la otra niña manifestó que la niña no quería asistir a la escuela y desde que la peinó empezó a llorar y que eso suele ocurrirle ocasionalmente.</p>
<p>Flexibilidad en el horario de entrada al precolar</p>	<p>La maestra que recibe a los niños, pregunta la hora, alguien dice 9:10, y ella señala, bueno hay que esperar más y agrega que generalmente se das más tiempo, pues los niños llegan muy tarde, incluso algunos al 15</p>

<p>Se observa que, a la hora de la entrada, la escuela da un tiempo de tolerancia largo debido al retraso de los niños.</p>	<p>para las 10, y se les deja pasar. Los niños pasan directamente a su salón.</p>
<p>Inasistencia de los infantes el día viernes</p> <p>De acuerdo con la información proporcionada por la maestra, se observa un alto índice de ausentismo por parte de los menores el día viernes.</p> <p>Incumplimiento de tarea por parte de los infantes</p> <p>Se observa que muchos niños no trajeron las tareas, de acuerdo con las diversas respuestas excusas que dan a la maestra.</p> <p>Desarrollo de la secuencia didáctica</p> <p>Distracción y dispersión por parte del grupo</p> <p>Como actividad central, la maestra recupera la tarea, sin embargo, después de un breve tiempo, los alumnos se dispersan y se dedican a hacer diferentes actividades.</p>	<p>Antes de entrar a clase, la maestra me dice que fue un mal día para ir a observar, pues los viernes generalmente faltan muchos, de 25, me percaté que asistieron 16. La clase dentro del aula inició alrededor de las 9:20, la maestra saluda a los niños y les indica que guarden los rompecabezas que algunos niños habían tomado. De hecho, señala que, si las mamás tienen niños en la primaria y no hay clases, ya no raen a sus hijos al preescolar.</p> <p>Les pregunta qué día, mes y año es, a lo que los niños responden en coro y la maestra corrige y anota la fecha sobre el pizarrón. Posteriormente les pregunta quién hizo la tarea, y los niños contestan en coro diferentes respuestas como: <i>yo si la hice, no ji, mi mamá perdió la tarea, yo no la traje</i>. De esa manera, la maestra agrupa a los niños que hicieron la tarea con los que no, y les comienza a preguntar qué animales vieron en la hoja y comienza a anotar sobre el pizarrón, algunos niños comienzan a enunciar los animales, <i>ballena, tiburón, ninguno, foca</i>. En ese momento las participaciones cesan y los niños comienzan a perder la atención en la actividad, algunos continúan participando en coro, otros recortan e iluminan la hoja de tarea, otros se paran cerca del pizarrón, una niña colorea durante toda la actividad de espalda al pizarrón, una niña recuesta su cabeza sobre la mesa y uno más se desplaza en todo el salón, otros niños se manotean entre ellos. La maestra al darse cuenta de la pelea entre los niños les llama la atención y le pide a todo el grupo, pongan atención pues no están atendiendo y les pide escuchen a su compañera Marysol que va explicar que comen los pescados, a lo cual señala, <i>comen como unas galletas</i>. Para terminar esa</p>

	<p>actividad les indica que de tarea le pregunten a sus papás que comen los peces.</p>
<p>Desorden al organizar la segunda secuencia didáctica</p> <p>En la segunda actividad central del día, se observa murmullo y desorden a la hora de organizar la actividad.</p> <p>Desarrollo de diferentes actividades por parte de los niños</p> <p>Se observó que, aunque se explica la actividad a desarrollar, los alumnos hacen diferentes cosas, y se puede deber a qué no se entendió la indicación.</p> <p>Observación pendiente...</p> <p>Preguntar si agrupa a los niños por sexo o cuál es el criterio para sentarlos.</p>	<p>La maestra explica la siguiente actividad, les daré hojas blancas a cada uno y tomarán sus crayolas para hacer un dibujo de los animales que aparecen en la hoja de tarea. Ante la indicación, los niños se paran en grupo y desorden a tomar su bote de crayolas que están sobre un mueble en el salón. Ya sentados, inician el trabajo con diferentes actividades: algunos niños empiezan a copiar los nombres de los animales que la maestra anotó en el pizarrón, otros dibujan, otros recortan. Al percatarse la maestra se acerca con la mesa de los niños más inquietos, de hecho, son solo niños los que se sientan en esa mesa, y les pide imaginen a los animales que viven en el mar y no sólo los escriban, un niño expresa: yo quiero hacer otro dibujo.</p>
<p>Enfermedad de infante</p> <p>Se observó que un niño tuvo que retirarse de la escuela, a causa de un fuerte dolor de muelas.</p> <p>Observación pendiente...</p> <p>Indagar con la maestra qué pasa en los casos que los niños presentan algún padecimiento y cómo afecta su rendimiento escolar.</p>	<p>En esa mesa un niño se introduce el dedo en la boca, la maestra le pregunta ¿qué tiene? Él niño responde que le duele la muela y comienza a sollozar, la maestra se para inmediatamente a tomar su teléfono y una lista para llamar a su mamá y que lo recoja. En el momento en que la maestra sale del salón a llamar por teléfono, los niños dejan de hacer la actividad, algunos platican, se paran, otros la siguen. De pronto, suena el timbre del recreo y los niños salen corriendo hacia la puerta, la maestra regresa y les pide a los que se encuentran en la puerta que se regresen, que no les ha dado permiso de salir, que tienen que acabar, sólo 4 niños se regresan a continuar la actividad, sin embargo, la maestra se acerca a Marysol, una de las niñas más participativas y le dice que vaya a comer y luego regrese, las otras se apresuran a entregarle sus dibujos.</p>

<p>Posible preferencia de alumnos por parte de la maestra</p> <p>Se observó que la maestra hace una excepción, al dejar salir al recreo a una niña que aún no había terminado su actividad, se puede explicar porque es muy participativa, pues a las otras no las dejó salir hasta no haber concluido la actividad.</p>	
<p>Actividades en el receso</p> <p>Se observó que en el receso que algunos niños desayunan o juegan. Algunos acceden al comedor de la organización social (Visión Mundial), otros traen lunch y los menos compran en la pequeño puesto que tiene la escuela.</p>	<p>El recreo comienza a las 10 a.m., algunos niños se van a jugar a los columpios, resbaladilla o corren, otros se sientan a comer en las banquetas y otro grupo se va al comedor improvisado de <i>Visión Mundial</i>, organización social que apoya a la escuela con los desayunos de los niños. La maestra de educación especial acompaña al niño con síndrome de down a sentarse a comer, después una niña se acerca con él y la maestra se retira.</p>
<p>Falta de apoyo, comunicación y eficacia al preescolar por parte del programa <i>Visión mundial</i></p> <p>Se observa cierto malestar y desconcierto por parte de las maestras hacia <i>el parcial</i> apoyo que reciben por parte de la organización social que opera en la localidad, no sienten que apoyen de manera eficiente la labor educativa que ellas hacen, un ejemplo de ellos es que no autorizaron la cooperación de materiales de 200 pesos al inicio del ciclo escolar.</p> <p>Escasez de materiales y recursos para apoyar la labor docente</p> <p>La maestra reitera que hay escasez y batallan mucho para que los niños cuenten con su material de trabajo, los padres no apoyan, pero si les compran cosas poco nutritivas e innecesarias.</p>	<p>De acuerdo con información de la maestra es opcional y tienen que pagar una cuota de 7 pesos, sin embargo, hay dos casos excepcionales que no pagan por no tener recursos. La maestra señala que es el único apoyo que reciben por parte de Visión Mundial pues no quisieron apoyarlos con 200 pesos para el material que los niños iban a emplear en el ciclo escolar y solo apoyaron para el convivio de diciembre, de manera que el apoyo es parcial, de hecho, en una ocasión les dieron material a los niños en si casa, pero los niños nunca los llevaron a la escuela. Aquéllos que no acuden al comedor, traen su lunch, además de que existe un pequeño puesto que vende fruta o tostadas. Al observar que dos niños comen papás sabritas y jugos, la maestra comenta que los padres no cooperan para el material que requieren los niños, pero si les compran jugo y papás que son caras.</p>
<p>Extensión del tiempo de recreo</p>	<p>Son las 10:40 y tocan el timbre de concluido el receso, una maestra me comenta que se alargó el recreo porque hay unas visitas de</p>

<p>Se observó una extensión del tiempo de recreo debido a visitas al plantel.</p> <p>Los niños llegan inquietos y con mucha energía al salón, algunos empiezan a sacar los juegos de los estantes del salón.</p>	<p>Visión Mundial (VM), los niños corren a los salones.</p> <p>Se percibe bullicio e inquietud de los niños, y la maestra les pide pongan atención pues van a salir temprano y los dejará jugar, al observar que un niño juega con una rompecabeza, a lo que un niño expresa: quiero jugar lotería.</p>
<p>En el primer parte de esta secuencia didáctica se mantiene la atención de los niños.</p>	<p>La maestra pega los dibujos que los niños hicieron antes de ir a receso, les pide que cada uno pase a explicarlo. De esa forma, empiezan a pasar de forma voluntaria, señalan su dibujo y dicen qué animal es: <i>ardilla, foca, tiburón, ballena</i>. Al terminar de explicar la maestra le pregunta al grupo qué les pareció el dibujo de su compañero, que <i>¿cómo lo ven bien o mal?</i>, a lo que en coro responden, bien, bonito, malo. La maestra pide un aplauso al finalizar la intervención de cada niño.</p>
<p>Distracción y falta de entendimiento de niños ante la actividad realizada</p> <p>Se observó que Ángel es un niño distraído y trabaja, pero no las actividades que la maestra indica. Al parecer, le cuesta trabajo entender lo que la maestra pide y se dispersa con facilidad.</p> <p>Calificación grupal de la tarea</p> <p>Se observa una valoración negativa al trabajo de Ángel, la maestra lo refuerza con el tipo de preguntas que realiza al grupo.</p> <p>Observación pendiente...</p> <p>Seguir observando el comportamiento de Ángel e indagar en las razones de su rendimiento.</p>	<p>Después de que pasan tres niñas, el grupo empieza dispersarse, al percatarse de la distracción de Ángel, la maestra le pide pase a explicar su dibujo, dice que es un monstruo, la maestra le dice <i>¿qué más?</i> Y responde <i>es un monstruo con piernas y ojos</i>. Ante su respuesta, la maestra le pregunta con énfasis, <i>Ángel que te pedí que dibujaras</i> y no contesta, le vuelve a preguntar y responde, <i>es que no aprendí</i>. La maestra pregunta con tono alto, <i>¿tú dibujo está bien o mal Ángel?</i> A lo que él niño responde, <i>está mal, los monstruos viven en el desierto</i>. Después interroga al grupo, <i>está bien o mal el dibujo de Ángel</i>, y el grupo responde en coro: <i>mal¡, esta feo¡</i></p>
<p>Distracción y falta de entendimiento de niños ante la actividad realizada</p> <p>Se observa que los niños pierden interés y atención en la actividad realizada, en algunos casos responden de forma mecánica a las</p>	<p>Le pide a otras niñas pasar y no quieren, pasa Erika y Jesús pero habla en un tono de voz bajo y el grupo está distraído y hay mucho bullicio, algunas niñas se cuelgan de las sillas, otras siguen dibujando, pese a esto la maestra continúa interrogando al grupo, <i>¿está bien o</i></p>

<p>indicaciones de la maestra, aunque no escucharon a sus compañeros.</p>	<p>mal el dibujo de sus compañeros? Y pide un aplauso. Aunque los niños no escucharon la explicación de sus compañeros, si gritan y aplauden cuando la maestra se los pide. La actividad termina y se interrumpe por la presencia de la directora y un señor que verifican las goteras del techo al preguntarle a la maestra.</p>
<p>Asignación de tarea en casa</p> <p>La maestra les reitera de forma verbal la tarea a realizar, pero parece que no queda muy clara la indicación entre los niños.</p> <p>Actividades de canto</p> <p>Se observó que la actividad física y de canto captó el interés y atención de los niños.</p> <p>Término de jornada escolar con desorden</p> <p>La clase finaliza con cierto desorden pues después de la canción y la actividad física, los niños hacen diferentes cosas antes de salir.</p> <p>Salida de los niños</p> <p>La jornada concluye alrededor de las 11 de la mañana, cada maestra entrega a los niños en la puerta del salón.</p>	<p>Después de que las visitas abandonan el salón, la maestra finaliza la sesión preguntándoles <i>¿cuál es la tarea?</i>, nadie responde y la maestra les explica que traer recortes de animales que viven en el mar y averiguar de qué se alimentan. Algunos niños empiezan a pararse a despegar sus dibujos, la maestra les pide guarden sus crayolas, los invita a sentarse y a cantar: <i>manos arriba, abajo, al lado, enfrente</i>, y los niños realizan la actividad física, la maestra les dice: <i>ayyy no cantamos la canción</i> y comienzan en coro: <i>son las 11... a descansar, a descansar</i>. Terminan de cantar y algunos continúan despegando sus dibujos, otros acomodan sus crayolas, otros salen detrás de la maestra, la cual sale a entregar a los niños a la puerta del salón, algunas mamás preguntan por sus tareas. Y de esa forma concluye la jornada escolar, aproximadamente a las 11 de la mañana, ya que las maestras tendrán junta con la directora.</p>

ANEXO B

Entrevista para director de Primaria: segunda parte

Estimado(a) maestro(a): estamos realizando una investigación sobre la transición de los niños de preescolar a primaria. Le pedimos contestar las siguientes preguntas.

Datos del entrevistado	
Lugar y fecha	Tijuana, Baja California, 17 septiembre de 2009.
Nombre del entrevistador	Xóchitl Pérez Ovando.
Nombre de la primaria	Ve´e tu'un Xaven
Nombre del director	Cirilo García Quintanar
Edad	45 años
Escolaridad	Dos licenciaturas: Una educación primaria titulado, y otra en educación secundaria en ciencias sociales (no titulado).
Experiencia como director (en general y en este plantel)	8 años en general y en el plantel
Experiencia docente	25 años de maestro de primaria

1. ¿Qué características considera que debe tener un profesor de primer año?
"Atento, servicial, tener buen carácter para los niños, ser tolerante, comprensivo y responsable".
2. ¿Hay diferencias entre los niños que cursaron el preescolar y los que no?, ¿cuáles?
"Si, completamente, en que los niños que cursaron el preescolar no están adaptados al ambiente escolar porque no se han desligado del lazo familiar, no están preparados en las esferas afectiva, motriz, y pues es muy diferente el ambiente familiar y escolar".
3. ¿Hay diferencias entre los niños que cursaron 1 año, 2 años o 3 años de preescolar?
¿Cuáles?
"Si, completamente, para empezar no se desligan del cordón umbilical, pues extrañan el ambiente familiar y no se adaptan al salón de clases. Lo otro es la psicomotricidad, no conocen los movimientos, las lateralidades. Los que ya cursaron el preescolar tienen la noción general de lo que es el ambiente, por ejemplo, pueden conocer los colores, las figuras geométricos y sobre todo la direccionalidad en cuanto a la escritura en cómo tomar el lápiz. Los de segundo y tercero de preescolar ya tienen las bases de cómo trabajar en la lecto escritura y los números también".
4. ¿Cree usted que la asistencia al preescolar reduce las posibilidades de reprobación?
"Si, completamente".
5. ¿Cuáles son los cambios principales a los que se enfrentan los niños que acaban de entrar a la primaria?
"El conocer un mundo diferente del nivel preescolar, pues se desliga un poquito más de los juegos, la verdad no he tenido experiencia en preescolar, pero de lo que me acuerdo que conocía es que hacían dibujos sin ningún objetivo claro relacionado con la lecto escritura, tienen la noción de letras pero no la formalizan".

6. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños en su transición del preescolar a la primaria?
 "La responsabilidad de cumplir con trabajos de manera formal, el cumplimiento de las tareas. También que por lo regular en preescolar se encuentran con damas, mujeres y en primaria son hombres y pues son diferentes las actitudes, ya es diferente. Ahorita en mi experiencia que he tenido con los de primero, es el problema grave de problemas familiares, la desintegración, la drogadicción sobre todo, tengo un niño que estuvo muy mal e internado por los problemas que tenían sus papás. La economía también ha afectado pues por lo regular los papás no conviven con los niños pues se van a trabajar y no tienen contacto los niños mas que con los vecinos, y pues básicamente el apoyo familiar se ha desligado".
7. ¿Qué actitudes de los docentes pueden favorecer la transición de los alumnos de preescolar a la primaria?
 "Ser tolerantes e involucrarse en los problemas de los niños, no directamente pero apoyarlos emocionalmente, y de una forma ponernos en lugar de padres y hacerles sentir que también somos como apoyo y papás de ellos".
8. ¿Conoce la reforma a la educación preescolar? Sí, No.
 "La verdad muy poco, tengo una idea muy vaga. No me acuerdo si se dio en 2007 o 2008 pero creo que se trabaja por proyecto, enlazando las actividades del preescolar y la primaria, y que ya están involucrando unas actividades preprimaria".
9. Desde que se hizo obligatorio el preescolar y se introdujo su nuevo programa, usted ha notado algún cambio en los siguientes aspectos del desempeño de los niños:

Aspectos de transición	Mejoró	Sigue igual	Empeoró
De matemáticas			
Aprendizaje del conteo.	"Por ejemplo, ahora los niños ya saben contar y también se han dado avances en el conocimiento de las letras".		
Aprendizaje de la suma y la resta.	Mejoró.		
Reconocimiento de formas geométricas.	Mejoró también.		
De comunicación			
Uso de las reglas básicas de conversación (toman turnos, escuchan en silencio a quien está hablando)	"Mejoró para los que estudiaron el preescolar".		

Aprendizaje de la escritura y de la lectura.	Mejóro.		
Socioafectivos			
Seguridad y disposición para trabajar	"Si mejoró para los que cursaron el preescolar".		
Facilidad para relacionarse con la maestra.	Mejóro.		
Facilidad para relacionarse con los niños.	Mejóro.		
De autonomía			
Comprensión de las reglas y la necesidad de seguirlas.	Mejóro.		
Participación en clase y expresión de sus dudas.	"Mejóro, aunque algo que caracteriza a esta colonia es que no los inscriben hasta que tienen que ir a la primaria".		

10. ¿Desde su perspectiva considera que hay una continuidad entre el PEP 04 y las materias en primaria?
 "Si con la nueva reforma, desconozco en preescolar pero en matemáticas y conocimiento del medio si".
11. Con respecto a los niños de primero: ¿Existe algún tipo de planeación para su recepción e integración a la forma de trabajo de la primaria?
 "Si, en que conozcan su entorno, sacarlos a que conozcan la escuela, los baños, las aulas y espacios de recreación. En el acto cívico el primer día se les dio la bienvenida y a conocer la estructura de la escuela y las áreas donde deben colaborar, como los botes de basura".
12. ¿Existe algún tipo de diagnóstico para saber los conocimientos y habilidades con que cuentan los niños al ingresar a la primaria?
 "Si, existen acuerdos con una empresa y se compran los exámenes diagnósticos, y los revisamos y vemos el nivel de conocimiento con que vienen los niños del preescolar, las maestras los califican y hacen un concentrado de las habilidades con que vienen los niños, pero prácticamente los niños de primero no arrojan mucha información sino los demás grados".

13. ¿Se detecta a los niños que tienen alguna dificultad para integrarse a la primaria?
¿Qué medidas se toman?
"Pues mas bien el examen diagnóstico le sirve a la maestra de primero para que haga su planeación anual de manera personal, pero si ya es más complicado lo contemplamos dentro del proyecto escolar, pero mas bien es para que el maestro sepa dónde debe enfocar sus actividades para atacar el problema, el que más hemos detectado es el de lecto escritura".
14. ¿Los niños que vienen de preescolar indígena muestran alguna diferencia en su forma de adaptarse a la primaria?
"Si, porque estamos hablando que un 60 por ciento o 70 por ciento de los niños indígenas no asisten al preescolar, y se quedan en el ambiente familiar y no conocen la segunda lengua que es el español, entonces cuando se encuentran con niños castellanizados pues no hay mucha comunicación, siempre se aíslan un poco, tienen problemas de socialización, comunicación y pues repercute en la lecto escritura".
15. ¿Hace algo la escuela para apoyar a esos niños en su integración a la forma de trabajar en la primaria?
"Nosotros hemos hecho convivios y algunas actividades de socialización y al aire libre, como festival del libro, también buscamos apoyo de otras instituciones como una secundaria particular, y se tuvo buenos resultados pues los mismos niños preguntaban que cuando iban a venir de nuevo, pues algunos traían juegos, jugaron fútbol, lotería, y pues así tratamos de integrar este tipo de actividades. En un principio la secundaria nos preguntó en que podía apoyarnos y nosotros pensamos que si el problema es la lecto escritura pues es mejor que trajeran libros y realizaran actividades como contar y leer cuentos, y así se hizo, pero después se extendió a otras actividades deportivas o que las escondidillas. Nosotros hemos tenido talleres de la lengua pues nos hemos dado cuenta de cuando le hablas en su lengua a los niños, tienen más confianza, recuerdo una vez con un grupo que les dije a los niños vayan al baño todos, y tres niños se quedaron sentados y nada más me miraban pero no entendían, y después les hable en su lengua indígena y salieron corriendo".
16. ¿Qué tipo de niños son los que tienden a reprobar?
"Por lo regular son los niños que tienen problemas de asistencia, bajo apoyo de padres ya que argumentan que trabajan todo el día, por motivos personales, motivos económicos, sobre todo en niños indígenas o padres con problemas familiares como por divorcio".
17. ¿Cómo se detecta a los niños en riesgo de reprobar y qué medidas se toman?
"Mediante la evaluación que se hace al final de cada proyecto de trabajo, donde se detecta irregularidades y bajo rendimiento, y el maestro tiene ya su control viendo su desenvolvimiento en clase".
18. ¿Con base en qué criterios se toma la decisión de reprobar algún niño?
"Cada maestro tiene su criterio, aunque el principal es el avance académico, pero les recomiendan no reprobar cuando hay asistencia y empeño, pero aún así detectamos que hay niños de bajo rendimiento".

19. ¿En esta escuela hay niños de primer año que reprobren? Sí. No. Por qué
"Por ley no se debe reprobar, pero como hay mucho movimiento migratorio se van y regresan y se dan de baja, mas bien se les da de baja cuando asisten muy poco. Ya por desempeño escolar la reprobación se da a partir de 3° año".
20. ¿Qué criterios siguen para asignar grupo a los niños que repiten año?
"Hay diferencias pues encontramos niños que van en segundo año y tienen 10 años, entonces por lo regular en el grupo B se manda a esos niños, a diferencia de niños más pequeños, pero en conocimiento es igual, o a veces se hace por ciertas actividades de los niños grandes".
21. ¿Si la reprobación de algún niño es necesaria, se da ésta al final de cada uno de los ciclos, es decir, en segundo, cuarto o sexto?
22. "Se puede dar a partir de 3° año, depende el año donde tuvo bajo aprovechamiento, a partir de 3° año lo consideramos grados independientes y ya los podemos reprobar, se considera un solo ciclo primero y segundo". Pues prácticamente es un solo ciclo y tiene que continuar con el mismo maestro para que lo regularice". ¿Por qué eligió ser maestro de primaria?

"Por varias situaciones, la verdad no había legido ser maestro, eran otras mis aspiraciones, pero quería salir adelante profesionalmente de una forma u otra, pero me gustó el ambiente escolar y no le seguí en otras ramas".

Entrevista para maestra de Primaria: segunda parte

Estimado(a) maestro(a): estamos realizando una investigación sobre la transición de los niños de preescolar a primaria. Le pedimos contestar las siguientes preguntas.

Datos del entrevistado	
Lugar y fecha	Tijuana, Baja California, 11 septiembre de 2009
Nombre del entrevistador	Xóchitl Pérez Ovando
Nombre de la primaria	Ve'e tu'un Xaven
Nombre del profesor	Verónica Tolentino Agustín.
Edad	34 años
Escolaridad	Licenciatura en educación primaria
Experiencia docente (en general y en primer año)	"9 años de servicio en general, este es mi tercer año que atiendo 1° año".
Número de identificación	001- 010

Características de los docentes de primer año.

1. ¿Por qué eligió ser maestro de primaria?
"Porque me encantan los niños y me gusta enseñarles lo que yo sé, y porque mi papá es maestro me ha gustado esta función".
2. ¿Por qué le asignaron el grado que imparte?
"La verdad yo no quería 1° año, no sé porque me eligió el director, yo quería otro grado. No quería porque no he llevado lo de la reforma desde un inicio, no conozco absolutamente nada sobre el cambio de la reforma, haga de cuenta que me lo dieron al chaz, chaz. Apenas con el curso que nos dieron al inicio de curso, apenas estoy conociendo sobre las competencias".
3. ¿Qué características considera que debe tener un profesor de preescolar/ primero y segundo año?
"Yo creo que más que nada la experiencia como educadora, una característica es que sea tolerante, creativo, que cubra un perfil académico de acuerdo a las actividades del nivel, responsable, atenta y cariñosa".
4. Describa el horario de sus clases. (Pasar a entrevista de la escala)

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

Características y expectativas del preescolar

5. ¿Cuál considera que es la función del preescolar?
"Que deben desarrollar la psicomotricidad, el desenvolvimiento y la socialización de los alumnos, el conocimiento matemático, el inicio de las grafías mas que nada, que deben trabajar actividades de caligrafía e inicio de la lectura y la escritura".
6. ¿Con qué conocimientos sería deseable que llegaran los alumnos de nuevo ingreso?
"Que por lo menos identifiquen su nombre, porque hay de plano niños que no saben agarrar el lápiz, realice trazos, pintura porque hay niños que no saben dibujar ni una mesa ni una silla, lectura y escritura, no en su totalidad pero digamos algo; conocer colores y las partes de su cuerpo".
7. ¿Hay diferencias entre los niños que cursaron el preescolar y los que no?, ¿cuáles?
"Si hay diferencia, una es que el niño que no asitió el preescolar, no sabe ni agarrar el lápiz, hace únicamente rayadero, lloran mucho, no se quieren quedar solos, quieren que la mamá se quede ahí con ellos, se aíslan de los demás, se quieren retirar antes del horario de clases, no logran realizar las actividades que tienen planeadas".
8. ¿Hay diferencias entre los niños que cursaron 1 año, 2 años o 3 años de preescolar?
¿Cuáles?
"Si porque los que llevaron los dos ciclos de segundo y tercero pues ya están más despiertos, si realizan los trabajos y hacen la letra mucho mejor. Y los que fueron en tercero, pues todavía les hace falta aprender más, no realizan las actividades en total, todavía están a medias, por ejemplo he visto en la ni la Karla que hace una letra bonita y en el renglón, y otros que nada más fueron un año hacen garabatos".

Transición

9. ¿Cuáles son los cambios principales a los que se enfrentan los niños que acaban de entrar a la primaria?
"Pues la primera es que ellos tienen la idea que van a jugar todavía, el cambio de horario que se tienen que levantar más temprano y tienen que salir más tarde, también el cambio de horario de recreo, quieren salir a tomar su lunch antes de tiempo, también ellos quieren llegar la escuela y jugar y jugar, y no es así, tienen que empezar a trabajar ya con actividades un poquito más complicadas. Ellos también expresan, mi maestra fulana, se parece a usted porque también nos canta, o no se parece a usted porque no nos pone a hacer lo que hacemos aquí".
10. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños en su transición del preescolar a la primaria?
"La maestra considera que las dificultades son las mismas que mencionó en la anterior respuesta".
11. ¿Qué actitudes de los docentes pueden favorecer la transición de los alumnos de preescolar a la primaria?
"Yo creo que hablándoles claro y confianza, motivándolos y realizando actividades de acuerdo a juegos para que se vayan acoplando a las actividades, meterles juegos que vayan encaminados a una actividad".
12. ¿Conoce la reforma a la educación preescolar? Sí, No.

"No". -Tampoco conoce el programa, sin embargo dice que desde ésta si ha visto cambios-.

13. Desde que se hizo obligatorio el preescolar y se introdujo su nuevo programa, usted ha notado algún cambio en los siguientes aspectos del desempeño de los niños:

Aspectos de transición	Mejoró	Sigue igual	Empeoró
De matemáticas			
Aprendizaje del conteo.	"Si mejoró porque cuando no era obligatorio, muchos padres no inscribieron a sus hijos y después los niños son los que se dieron de topes y por eso les da miedo y ya no regresan, y ahora ya veo que son pocos los que no van al preescolar, por ejemplo ahora en 1°, seis no fueron al preescolar".		
Aprendizaje de la suma y la resta.	"Mejoró el conteo oral, ya que ellos ya van identificando los objetos que hay en el salón.		
Reconocimiento de formas geométricas.	"También mejoró".		
De comunicación			
Uso de las reglas básicas de conversación (toman turnos, escuchan en silencio a quien está hablando)		"Ahí si está igual, pues hay niños que	

		no las identifican pues hay niños que levantan la mano y quieren hablar y no saben que hay turnos".	
Aprendizaje de la escritura y de la lectura.	"Para los que cursaron el preescolar mejoró pero para los que no fueron de plano no saben nada".		
Socioafectivos			
Seguridad y disposición para trabajar	"Si hay más seguridad, si muestran un poco más de interés en realizar los trabajos".Si hay más seguridad, si muestran un poco más de interés en realizar los trabajos".		
Facilidad para relacionarse con la maestra.	"Mejor porque se comunican sin miedo, hay más confianza".		
Facilidad para relacionarse con los niños.	"Mejóro también, porque se comunican y socializan más con otros niños".		
De autonomía			
Comprensión de las reglas y la necesidad de seguirlas.		"Sigue igual, pero tienen	

		que ver mucho los valores de la casa".	
Participación en clase y expresión de sus dudas.		"No expresan sus dudas, se quedan con ellas, simplemente no realizan el trabajo, pero veo que copian lo que hace el otro niño, sigue igual".	

14. ¿Por lo que ha visto en sus alumnos considera que hay una continuidad entre el PEP 04 y las materias en primaria?
 "Pues en este ciclo escolar sí y el que paso, yo me doy cuenta con mi hijo, pero años atrás no".

Entrevista a niños sobre la transición

Tijuana Indígena

Estamos haciendo una investigación sobre el cambio del jardín de niños a la primaria, por lo que estamos interesados en saber qué es lo que piensan y sienten ahora que han pasado de una escuela a otra.

Nombre del aplicador	Xóchitl Pérez Ovando
Lugar y fecha	Tijuana, Baja California, 3 de septiembre de 2009.
Nombre del entrevistado (a)	Brayan Israel Cruz Ramírez
Edad	6 años
Nombre de la primaria	Ve'e tu'un Xaven
Preescolar de procedencia	Ita yu yu, 1 año.
Motivos para la selección de este niño (a)	Niño sobresaliente del salón con comportamientos agresivos.

Descripción del jardín

1. ¿Cómo era tu jardín de niños?

"Había columpios, resbaladillas, dibujos en las paredes y pintaban. Y después salimos al recreo, comimos lunche y jugamos".

2. ¿Qué te gustaba del jardín de niños?

"Me gustaba la escuela, los columpios y la resbaladilla".

3. ¿Qué no te gustaba del jardín de niños?

"Nada".

4. ¿Qué te gustaba de tu salón?

"Nada".

La práctica docente

5. ¿Cómo te trataban tus maestras?

"A veces se enoja y regañaba".

6. ¿Qué aprendiste en el jardín de niños?

"Los números y los trabajos, un gusanito, ya no me acuerdo".

7. ¿Tenías amigos?

"Sí, Luis Michelle, ahora le dicen Peluso".

8. ¿Te llevabas bien con tus compañeros?

"Más o menos".

9. ¿Qué hacías cuando tenías un problema con un compañero?

"A veces le pegaba, a veces le decía a mi maestra".

Transición

10. ¿Qué sabías de tu primaria antes de entrar?

"Si, mi mamá me trajo, y mi papá se fue a trabajar al rancho que está lejos. Nadie me dijo de la primaria".

11. ¿Qué tal te sentiste en el primer día de clases?

"Bonito, porque está bonita la primaria, pero me gusta ir al kinder otra vez porque me gustó mucho, no lloré".

12. ¿Te gusta cómo trabaja tu maestra?

"Si, a veces regaña, y a veces dice métanse para adentro".

13. ¿Qué tal te sentiste en tu primer recreo?

"Bien, me junté con mi primo Geovani, somos primos hermanos, jugamos y bajamos hasta abajo y está rete feo".

14. ¿Te agrada convivir con gente nueva?

"Si, pero a veces me da pena buscar amigos, y mejor busco a mis primos".

15. ¿Te ha costado trabajo conseguir amigos?

"Si, porque me da pena".

16. ¿Tienes hermanos, primos o conocidos aquí en la escuela?

"Si, va en 2° y se llama Geovani, mi primo y Nicolás se fue".

17. ¿Te gusta tu salón de clases?

"Si, jugar y trabajar, todo lo que dice la maestra".

18. ¿De tu salón del jardín de niños que te gustaría traerte?

"Los juegos, sino juguetes, pero mi mamá no me deja".

19. ¿Qué no te gusta de la escuela?

"Si te bajas al barranco está feo".

20. ¿Qué crees que le falta a la escuela?

"Juegos".

21. ¿Qué te gustaría aprender en la primaria?

Estudiar mucho y que ya quiero leer ese libro. Lo que me enseñó mi maestra, unas ya me las sé.

22. Te gusta...			
Ésto		o esto	
Elegir el tema o actividades en las que vas a trabajar	X	Que la maestra te diga lo que hay que hacer	
Proponer entre todos las reglas del salón	X	Que sea la maestra quien proponga las reglas	
Pedirle permiso a la maestra para salir al baño	X	Poder salir al baño cuando lo necesite	
Que me elijan para hacer cosas como: repartir el material, cuidar que esté limpio el salón, regar las plantas, etc.	X	Que sea la maestra la que reparta el material, cuide que esté limpio el salón, riegue las plantas, etc.	
Seguir trabajando aunque se salga la maestra		Hacer otras cosas cuando se sale la maestra	X
Cuidar mis cosas como mis colores, mi sweater, mi lonchera	X	Que un adulto cuide mis cosas como mis colores, mi sweater, mi lonchera	

Entrevista a padres de familia

Tijuana Indígena

Estimados padres de familia: estamos realizando una investigación sobre la transición de los niños de preescolar a primaria. Le pedimos contestar las siguientes preguntas.

Lugar y fecha:	Tijuana, Baja California, 3 de septiembre de 2009.
Nombre del padre:	Natalia Ramírez López.
Nombre del niño:	Brayan Israel Cruz Ramírez
Nombre de la primaria:	Ve´e tu´un Xaven
Preescolar de procedencia:	Ita yu yu. Cursó un año, ya que considera que en el kinder les piden muchas cosas que generan gastos, por eso prefirió enseñarle cosas a su hijo de forma personal en casa.
Número de identificación:	001-010

Valoración del preescolar

1. Al terminar el preescolar considera que su hijo aprendió:

Aspectos	Si	No	No sé
A contar	X		
A sumar y a restar		X	
A reconocer las figuras geométricas	X		
A escuchar en silencio mientras los demás hablan	X		
A escribir su nombre	X		
A escribir algunas letras	X		
A leer algunas palabras	X		
A reconocer algunas letras	X		
A expresar sus ideas y sentimientos	X		
Que hay reglas y que es necesario seguirlas		X	
EN CASO DE NIÑOS INDÍGENAS			
A hablar español			
¿Se muestra seguro y con disposición para hacer sus tareas escolares?		X	
¿Demuestra facilidad para relacionarse con personas adultas?	X		
¿Demuestra facilidad para relacionarse con otros niños?		X	

2. ¿Considera que el preescolar al que asistió su hijo cumplió con sus expectativas? Pues... sí, de acuerdo a las reglas y lo que le tienen que enseñar, pues aunque quisieran no pueden enseñarle más. Por ejemplo, sumar y restar no, que porque no lo tenían permitido.
3. Qué diferencias encuentra entre el preescolar y la primaria respecto a:
- a) El trato que le dan a los padres
"Pues aquí son más exigentes, más estrictos".
 - b) Las formas de comunicar los avances de sus hijos
"Pues hubo una junta y nos explicaron como iba a ser".
 - c) Las formas de apoyar a sus hijos con las tareas
"Se me hace bien, pero no se ha mirado si se va a cumplir el reglamento, porque se dijo que iba haber una multa a los que no fueran a hacer el aseo, y a vez pasada de diez que somos, solo fuimos tres, y dijeron que iban a a sacarle 10 pesos a quién no fuera pero está por verse si se va a a cumplir".
 - d) El tipo de apoyo que le solicitan a usted
"Se me hace bien, pero no se ha mirado si se va a cumplir el reglamento, porque se dijo que iba haber una multa a los que no fueran a hacer el aseo, y a vez pasada de diez que somos, solo fuimos tres, y dijeron que iban a a sacarle 10 pesos a quién no fuera pero está por verse si se va a a cumplir".
 - e) La información que le dan sobre lo que su hijo va aprender en cada grado
"Pues ahora nos dijeron que ya van a a meter lo del internet, para que ellos vayan desarrollando su mentalidad, pero la verdad todavía no estoy segura si está bien o no. Pues pienso que eso debería ser hasta 3° año pues ellos apenas están aprendiendo y es un cambio muy fuerte para que luego se fueran a la computadora".

Aspectos de la transición

4. ¿Cómo observó a su hijo antes de entrar a la primaria?
"Estaba emocionado, porque como tengo un sobrino aquí en la primaria, salen y se buscan, y sigue, porque llega el recreo y se busca con su primo, y hasta eso viene contento".
5. ¿Usted o alguien más habló con su hijo de este cambio?
"Pues yo, y mi hermano y mi hermana".
6. ¿Cómo han sido los primeros días de su hijo en la primaria?
"Pues se levantaba emocionado y que ya se quería bañar para vernirse, y se metía al salón y en el recreo buscaba a su primo, siempre su primo. Pero si hubo un día que dijo que tenía mucho sueño y que no quería venir, lo que pasa es que se durmió como a las 10 y al otro día no quería venir".

7. En su opinión que aspectos obstaculizan o facilitan la adaptación de su hijo (a) a la primaria:

Aspecto	Favorece	Obstaculiza	Por qué
<p>Falta de área de juegos.</p> <p>Temor a niños grandes.</p> <p>Temor a Niño con Necesidades Educativas (NNE) de comportamientos agresivos.</p>		X	<p>Lo que obstaculiza: "El me comentó de los juegos, que quiere que haiga juegos, columpios y que como aquí no hay. También me dijo que le da miedo jugar con los niños grandotes, de hecho un niño grande le pegó y otro lo defendió , y que le da miedo de convivir con niños grandes, y que en el kinder no había pero aquí si. De la maestra creo que todo está bien. Pero me dice que hay un niño muy grosero que le dice groserías a la maestra -se refiere al NNE que grita y vocifera permanentemente- y yo le digo que no está bien, que él no lo vaya a hacer, pero me preguntó que entonces el niño por qué lo hizo, y yo le digo que a lo mejor la mamá le dice pero el niño sigue haciéndolo".</p>
<p>Presencia de familiares en la primaria.</p> <p>Que haya área de juegos.</p>	X		<p>Lo que favorece: "El que su primo esté en la primaria, a lo mejor lo ayudaría un poquito los juegos, pues yo pienso que para que hubiera venido con ganas, en caso que mi sobrino no</p>

			hubiera estado, yo pienso que los juegos".
--	--	--	--

Entrevista a niños de primero sobre identidad cultural Tijuana Indígena

Estamos haciendo una investigación sobre el cambio del jardín de niños a la primaria, por lo que estamos interesados en saber qué es lo que piensan y sienten ahora que han pasado de una escuela a otra.

Nombre del aplicador	Xóchitl Pérez Ovando
Lugar y fecha	Tijuana, Baja California, 5 de septiembre de 2009.
Nombre del entrevistado (a)	Gabriel López Díaz
Edad	6 años
Nombre de la primaria	Ve'e tu'un Xaven
Preescolar de procedencia	Ita yu yu
Número de identificación	025-027

Educación Indígena

1. ¿Vivías antes en otro lugar? ¿En dónde? ¿Extrañas algo o a alguien de ese lugar?
"Vivía en Oaxaca. Extraño la casa, a mi hermano chiquito Eduardo y mi abuelita".
2. ¿Hablas una lengua diferente al español? ¿Cuál? ¿En qué momentos?
"Vivía en Oaxaca. Extraño la casa, a mi hermano chiquito Eduardo y mi abuelita".
3. ¿Tienes compañeros en la escuela que hablen el mismo idioma? ¿En qué momentos?
"Con mis hermanos y primos para comer".
4. ¿Tus papás o alguien más te hablan en ese idioma? ¿En qué momentos?
"Mi mamá, mi abuelito, mi papá me hablan para comer y dormir".
5. ¿Tu maestra te habla en ese idioma? ¿En qué momentos?
"No".
6. ¿Sabes juegos o canciones en ese idioma?
"Si sabo cantar tres".

7. ¿Te gusta hablar (mencionar el idioma que dijo el niño que habla)?
"Si, mi ma me dice habla español y me compró el libro, tiene colores".
8. ¿Te sientes orgulloso de ser (mencionar el grupo indígena al que pertenece el niño)?
"Si, para subir y jugar".
9. ¿Te gustaría aprender a leer y a escribir en (mencionar el idioma que dijo el niño que habla)?
"Si".
10. ¿Qué te gusta hablar más español o (mencionar el idioma que dijo el niño que habla)?
"Español".
11. ¿Te gusta poder hablar dos idiomas? "Sí".

Entrevista a madre indígena

(Para su aplicación a finales de la primera semana)

Estimados padres de familia: estamos realizando una investigación sobre la transición de los niños de preescolar a primaria. Le pedimos contestar las siguientes preguntas.

Lugar y fecha:	Tijuana, Baja California, 13 de septiembre de 2009.
Nombre del padre:	Rocelia Díaz Salvador.
Nombre del niño:	Gabriel López Díaz
Nombre de la primaria:	Ve´e tu´un Xaven
Preescolar de procedencia:	Ita yu yu. Niño indígena que cursó el preescolar dos años, lugar donde aprendió el español.
Número de identificación:	025-027

Educación Indígena

1. ¿Dónde nació usted?
"Juxtlahuaca, Oaxaca".
2. ¿Hace cuánto tiempo que vive en Tijuana?
"2 años".
3. ¿Dónde nació su hijo?
"Juxtlahuaca, Oaxaca".
4. ¿Habla una lengua diferente al español? ¿Cuál?
"Si, mixteco, no sé cual, es de San Martín Pera".
5. ¿Usted o alguien más le habla a su hijo en esa lengua? ¿En qué momento?
"Si, sus tíos, su mamá, sus abuelos, sus primos, su hermana, y su tía en casa".
6. ¿Su hijo habla (preguntar aquí por la lengua que dice hablar la mamá)?
"Sí, habla mixteco".
7. ¿Le gusta que su hijo hable (preguntar aquí por la lengua que dice hablar la mamá)?
"Si".
8. ¿Usted y/o su hijo participan en alguna fiesta de su pueblo? ¿De qué manera?
"Graduaciones y solo en familia, no nos invitan y nos da pena ir".

9. ¿Usted y/o su hijo han tenido algún problema en la escuela por no ser de Tijuana? ¿Cuál?
"Algunos niños dicen, son oaxaqueños, son sucios y ellos no saben hablar en español y algunos nos dicen groserías".
10. ¿En qué idioma le gustaría que le hablaran a su hijo en la primaria? ¿Por qué?
"Español porque yo hablo mixteco y quiero que mis hijos aprendan español".
11. ¿Para usted sería importante que su hijo aprendiera a leer y a escribir en (preguntar aquí por la lengua que dice hablar la mamá)?
"Los dos, español y mixteco".

ANEXO C

Escala de Calidad de Centros Preescolares (ECCP)

Nivel centro Versión para primaria

Tijuana, Baja California
Entrevistador: Xóchitl Pérez Ovando
Nombre primaria: Ve/e tu'un Xaven.
Nombre del director: Cirilo García Quintana. ^{Directo} _{en esa pi} ^{l por 8 añ}
Edad: 45 años
Escolaridad: Licenciatura en UPN y en la Normal Super
En la normal: Licenciatura en secundaria con especialidad en Ciencias Sociales
Licenciatura en primaria en la UPN.

Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE CENTROS PREESCOLARES

Versión modificada para aplicar en primarias

Nivel Centro
(Agosto de 2009)

07 0919_004

Dimensión: Recursos

1.1.1. El local donde se proporciona el servicio se encuentra, limpio, con mantenimiento, libre de riesgos, y presenta una propuesta estética.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El centro presenta riesgos evidentes que ponen en peligro la integridad de los niños y niñas. 2. El centro en general se encuentra sucio .	1. El centro en general no está sucio. 2. El centro no presenta riesgos evidentes que pongan en peligro la integridad de los niños y las niñas. 3. Falta mantenimiento	1. El centro se encuentra limpio . 2. El Centro no presenta riesgos evidentes que pongan en peligro la integridad de los niños y niñas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Tiene buen mantenimiento . (paredes, pisos, puertas y ventanas pintadas, y en buen estado).	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. El centro presenta una propuesta estética .

Notas:

- Los **riesgos** pueden ser de Infraestructura del local como paredes cuarteadas, ventanas rotas, escaleras sin barandal adecuado, instalaciones eléctricas expuestas, gas sin protección, etc.
- Las condiciones de los **baños** se califican en el rubro correspondiente.
- Falta de mantenimiento se refiere a paredes, puertas, pisos, ventanas, etc., que se encuentran deterioradas.
- La **propuesta estética** se refiere a que existe un diseño arquitectónico y distribución de los espacios que promueve ambientes agradables en su uso.

Observaciones: Normalmente, el personal de intendencia barre las áreas comunes, aunque los padres se encargan de la limpieza de los salones, pero solo barren y el piso queda muy sucio.

1.1.2. Existen espacios exteriores de tamaño adecuado para el juego seguro, cuentan con materiales y aparatos que promueven la actividad corporal, se ofrecen diversas áreas de juego y permiten a los niños y niñas interactuar con la naturaleza y con sus pares.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No hay un área exterior o es demasiado pequeña (es menor a un salón del propio Centro Escolar). 2. Presenta riesgos evidentes que ponen en peligro la integridad de los niños y niñas.	1. El área exterior es pequeña (no rebasa en extensión a dos salones del propio Centro Infantil). 2. No se observan riesgos evidentes.	1. El área exterior es de tamaño adecuado (más grande que dos salones del Centro). 2. El espacio exterior es seguro. 3. Se tienen aparatos en buen estado o diversos materiales que promueven la actividad corporal: aros, pelotas, objetos para jalar, etc.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Se cuenta con diversas áreas de juego bien delimitadas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Promueve el contacto con la naturaleza y la interacción con pares.

Notas:

- Los **riesgos** pueden ser hoyos en el patio, bardas mal colocadas, piso resbaloso, juegos sin mantenimiento, etc.
- Las **áreas de juego** pueden ser cancha de fútbol, basket ball, parcela, representación, juegos tradicionales, etc
- Se entiende como **actividad corporal**: Trepar, brincar, colgarse, columpiarse, jalar, empujar, correr.

Observaciones: El tamaño de la escuela es muy grande, pero es un terreno irregular de tierra con piedras, es un riesgo ya que los niños brincan a distancias altas, como al barranco.
También se encontró que la barda inferior de la escuela es muy baja, y se han intentado meter a robar. Además existe barranco en la parte lateral de la escuela donde no hay cerca o limitación de la escuela.

- No existe aparato p actividad.
- No hay di juegos

1.1.3. El centro cuenta con suficientes espacios distintos al aula y patio.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El centro se compone solo de salones y patio.	1. Además de salón y patio, el centro cuenta con <u>un espacio adicional</u>	1. Además del salón y patio, el centro cuenta con <u>dos espacios</u> adicionales.	1. Además del salón y patio, el centro cuenta con <u>tres espacios</u> adicionales.	1. Además del salón y patio, el centro cuenta con <u>cuatro espacios</u> adicionales.
<p>Nota:</p> <p>1. Los espacios adicionales pueden ser lugar de la dirección, sala de juntas, sala de usos múltiples, biblioteca, bodega, etc.</p>				
<p>Observaciones: especificar los espacios adicionales.</p> <p><i>Además del patio y salón, el centro cuenta con la dirección que es de madera y techo de lámina</i></p>				

1.1.4. El centro cuenta con servicio sanitario funcional, limpio, con mantenimiento, materiales de higiene personal adecuados a la edad de los niños(as) y sanitarios separados para niños, niñas y adultos.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se cuentan con servicios sanitarios dentro del centro o los existentes están sucios, sin mantenimiento.	1. Los sanitarios están limpios, y funcionando.	1. Los sanitarios están limpios, funcionando, tienen mantenimiento y cuentan con los materiales de higiene personal (papel higiénico agua, jabón y toallas).	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Existen sanitarios adecuados al tamaño de los niños (as) o adaptadores para su uso.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los sanitarios están divididos por género 3. Existen sanitarios para el uso exclusivo del personal.
<p>Nota:</p> <p>1. El servicio sanitario puede ser una letrina con agua limpia para lavarse las manos. 2. Puede ser que los niños y las niñas tengan su jabón y toallas individuales o el o la docente los controle. 3. Las toallas pueden sustituirse por papel para secarse las manos o cara. 4. Los adaptadores pueden ser cajones o escalones para alcanzar la taza o asientos adecuados a la edad de los niños/as.</p>				
<p>Observaciones:</p> <p><i>Se cuenta con baños separados para niños y niñas, pero no para maestros, algunos no funcionan o están tapados. No hay jabón o toallas</i></p>				

1.1.5. Se cuenta con el equipo y procedimientos para la prevención de accidentes y desastres, así como el equipo necesario para atenderlos.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>1. No están señaladas la ruta de evacuación, ni las áreas de seguridad.</p> <p>2. No se cuenta con equipo básico para casos de emergencia y accidentes para atender situaciones de emergencias y desastres.</p> <p>3. No existe un comité de atención para casos de emergencia.</p>	<p>1. Se llevan a cabo acciones sin un plan para proceder en caso de accidentes o desastres.</p> <p>2. Algunas áreas están identificadas como zona de seguridad.</p> <p>3. El centro cuenta con el equipo básico para casos de emergencia y accidentes, pero no se supervisa su funcionamiento, ni está colocado donde corresponde.</p> <p>4. Existe un comité de atención sólo para casos de emergencia.</p>	<p>1. Las áreas de seguridad y rutas de evacuación están señaladas.</p> <p>2. Algunos de los implementos del equipo básico para casos de emergencia y accidentes se encuentran disponibles, en buenas condiciones y en el lugar que le corresponde.</p> <p>3. Se cuenta con equipo básico para casos de emergencia y accidentes.</p>	<p>1. Cubre los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. El equipo básico para casos de emergencia y accidentes se encuentra disponible en buenas condiciones y en cantidades suficientes para el tamaño y población del centro y en el lugar que le corresponde.</p> <p>3. El comité y brigadas realizan simulacros al menos una vez al mes.</p>	<p>1. Cubre los puntos del nivel anterior.</p> <p>2. Los simulacros se realizan al menos dos veces durante el mes.</p>
<p>Nota:</p> <p>1. El equipo básico para casos de emergencia y accidentes consiste en extintores, botiquín, carteles de señalamiento, tanto en áreas de seguridad y de evacuación.</p> <p>2. Para procedimientos deben existir trípticos con las indicaciones de que hacer en caso de emergencia y cómo prevenir los accidentes escolares.</p>				
<p>Observaciones: <i>Solo se cuenta con botiquín, pero no hay rutas de evacuación, ni áreas de seguridad formal, no hay comité.</i></p>				

1.1.6. Se cuenta con adecuaciones que facilitan el acceso, libre desplazamiento interno a sus diferentes espacios para la atención de niñas y niños con discapacidad.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>1. No cuenta con adaptaciones para facilitar el acceso y desplazamiento interno de los niños y niñas.</p>	<p>1. No cuenta con adecuaciones pero se apoya a los niños y niñas en su desplazamiento dentro del Centro.</p>	<p>1. Cuenta con adecuaciones físicas de acceso y libre desplazamiento al interior del aula.</p>	<p>1. Cubre los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. Cuenta con adecuaciones físicas de acceso y libre desplazamiento a las demás áreas del centro.</p>	<p>1. El Centro cubre con los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. Existe por lo menos un sanitario adaptado para niños y niñas con discapacidad motriz.</p>
<p>Notas:</p> <p>1. Las adaptaciones físicas o de accesibilidad que facilitan el libre desplazamiento se refieren a : rampas, ancho de puertas mínimo de 90 cm. máximo 1.20, para el tránsito de personas adultas en silla de ruedas.</p> <p>2. El baño adaptado se refiere a: espacio suficiente para la maniobra entre la silla de ruedas infantil y el servicio sanitario, tubos laterales sobre la pared y a la altura de los niños para el apoyo en la maniobra.</p>				
<p>Observaciones: <i>Únicamente se cuenta con una rampa de acceso.</i></p>				

1.1.7. El o la responsable del centro tiene la formación adecuada y la experiencia para realizar sus funciones diarias.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Tiene experiencia en la función directiva de un año o menos.	1. Tiene experiencia en la función directiva de un año o más. 2. Tiene experiencia de trabajo directo con niños y niñas. 3. No cuenta con algún tipo de certificación sobre educación.	1. Tiene experiencia en la función directiva de dos años mínimos. 2. Cuenta con experiencia de trabajo directo con niños y niñas. 3. Cuentan con algún tipo de certificación de estudios sobre educación.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Ha tomado por lo menos 2 cursos de actualización el año pasado.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Participa en programas de actualización permanente (Postgrado o programas de SEP)
Nota:				
1. Estudios certificados sobre educación se entiende como, título de licenciatura o certificación de competencias laborales diplomados de más de un año. 2. Cursos relacionados con el desarrollo del niño o de gestión educativa o de estrategias de enseñanza o carrera magisterial.				
Observaciones: Cuenta con una licenciatura en primaria en la UPN (titulado) Cuenta con una licenciatura en secundaria con especialidad en CS pero no está titulado.				

Dimensión: Gestión Educativa.

1.2.1. El o la responsable del centro muestra un estilo de liderazgo basado en el trabajo colectivo, coordinado y colegiado en todos sus procesos y actividades.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se trabaja en conjunto. 2. La persona responsable toma todas las decisiones. 3. No ha habido reuniones del Consejo Técnico.	1. La persona responsable del centro consulta con los demás pero toma decisiones. 2. el Consejo Técnico se reúne ocasionalmente.	1. La planeación y la operación del centro, a corto plazo y durante el ciclo escolar, se hace en forma colegiada. 2. El Consejo Técnico se reúne periódicamente.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se hacen las evaluaciones del centro de manera colegiada.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se involucra todo el personal del plantel en proyectos a largo plazo.
Observaciones: 1) Recientemente (un año) realizan reuniones con el Consejo Técnico, el cual se integra con todos los profesores, hacemos una evaluación para detectar habilidades y debilidades de nuestro proyecto escolar. Un propósito a largo plazo es fomentar la lecto escritura, para superar las debilidades de los niños, con miras a comprender la lectura y escritura, participa el cuerpo docente, USAMEE y el consejo. En cuestión de infraestructura estamos viendo como crear una biblioteca y un cuarto de cómputo, hoy que buscamos apoyo gubernamental y luego organizamos altruistas, como la Universidad de San Diego				

1.2.2. El o la responsable del centro conoce y promueve la actualización del personal, lleva a cabo el seguimiento y los apoya en la aplicación de los conocimientos nuevos.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	(4)	5
1. No conoce ni promueve la actualización del personal.	1. Esta enterado de los talleres o cursos de actualización a los que ha asistido el personal.	1. Conoce los talleres o cursos de actualización a los que asiste el personal. 2. Promueve y apoya la actualización del personal.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Realiza seguimiento a las acciones de actualización.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Apoya y promueve la aplicación de los aprendizajes nuevos obtenidos en los talleres o cursos.

Nota:

1. El **seguimiento** se puede constatar cuando el director relata que al termino del taller o curso, platica con ellos o los reúne para que comuniquen lo aprendido, puede mencionar contenidos breves de los talleres a los que asistieron los o las docentes.

Observaciones:

Descubre los cursos que tienen los maestros pero él se está enfocando en el de biblioteca escolar. Ahorita todavía no hay cursos, por ej. en cuanto a los libros clasificamos de acuerdo al nivel del niño, por colores, niveles de los empujamos, pasamos a los niños

1.2.3. Se cuenta con procedimientos para la identificación de problemas de salud y se canalizan.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	(2)	3	4	5
1. No cuenta con los procedimientos para la identificación de problemas de salud.	1. Sólo se realiza la revisión de los niños cuando se evidencian señales de enfermedad o malestar.	1. Realizan periódicamente la revisión de los niños con el fin de detectar posibles malestares o enfermedades. 2. El personal cuenta con información para la detección de enfermedades. 3. Se informa a los padres de familia para su atención inmediata.	1. Cuenta con los puntos del nivel anterior. 2. Mantiene comunicación con los padres de familia en casos de niños con problemas de salud.	1. Cuenta con los puntos del nivel anterior. 2. Establecen vínculos con instituciones del sector salud para la canalización de los alumnos con algún problema de salud.

Notas:

1. **Detección de problemas** de salud en el nivel escolar, se considera la posibilidad que tiene el personal de detectar variaciones de la temperatura de los niños (por contacto de la mano o por el uso de un termómetro), así como la posible identificación de viruela, escarlatina, etc.
2. Por **canalización** se entiende, cuando menos orientar al padre de familia, en caso necesario, del lugar donde puede ser atendido el niño o la niña.
3. Por **seguimiento**, la posibilidad de contar con información que permita la toma de decisión de permitir el acceso del niño o niña enfermo al centro escolar, con el fin de evitar posibles contagios o recaídas.

Observaciones:

Pues actualmente con lo de la influenza los maestros hacen el filtro para detectar algún problema de salud, el ciclo anterior nos visitó la UAB y detectaron parásitos en y externos. Por lo regular los padres dicen con qué problema viene el niño, y el mismo niño nos informa directamente sobre su malestar

1.2.4. En el centro se utilizan procesos de detección, canalización y seguimiento oportuno de casos especiales.

Inadecuado 1	Incipiente (2)	Básico 3	Bueno 4	Excelente 5
1. El centro no detecta los casos especiales.	1. El Centro detecta casos especiales con base en procedimientos no formales y se canalizan.	1. Se detectan casos especiales con base en un diagnóstico sistemático. 2. Se realiza la canalización con base en el diagnóstico.	1. Se cubren los aspectos del nivel anterior. 2. Se da seguimiento esporádico de los casos especiales.	1. Se cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se da seguimiento a los casos canalizados, de manera periódica o sistemática.
Observaciones: <i>"Si es un problema grave los canalizamos con el sector, les llamamos a los papás para que vengan!"</i>				

1.2.5. Se gestionan apoyos para la mejora de los servicios del centro.

Inadecuado 1	Incipiente 2	Básico 3	Bueno (4)	Excelente 5
1. No se gestionan apoyos.	2. Sólo se realizan los trámites para solicitar apoyos cuando se presenta una contingencia en el centro.	1. Se solicitan apoyos a partir del plan de trabajo anual.	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Se da seguimiento a las solicitudes.	1. Se cubren los aspectos del nivel anterior. 2. Se consiguen los apoyos solicitados.
Nota: 1. Las gestiones se pueden observar a partir de expedientes que constaten las acciones, documentos que acrediten las peticiones y solicitudes que hacen y en obras concretas que se observan en el plantel (considere el ciclo escolar anterior y el presente) 2. Estos apoyos pueden ser públicos o particulares (mantenimiento, salud, educación y/o culturales)				
Observaciones: <i>se trabaja mucho la gestión para obtener apoyos para la mejora de infraestructura de la escuela. Actualmente forma parte del programa federal "Mejora de Escuelas", y se encuentran en obras de construcción y pavimentación.</i>				

También se buscan apoyos con la UNABO y el sector salud, para jornadas de salud dental y enfermedades parasitarias

* Si tengo directorio de la escuela
 * Si se cuenta con inventario de la escuela, cortes de caja, actas de donaciones de muebles, también tenemos los proyectos y evaluaciones anuales, pero ahora están en cajas

1.2.6. El centro cuenta con documentos completos y organizados.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se tienen documentos.	1. Se cuentan con documentos de niños/as pero están incompletos o desorganizados.	1. Se tienen documentos completos y organizados de niños y niñas.	1. Se cuenta con los aspectos del nivel anterior. 2. Se cuenta con documentos administrativos completos y organizados.	1. Se cuenta con los aspectos del nivel anterior. 2. Se cuenta con documentos de aspectos académicos.

Notas:

1. Los documentos de niños/as deben de tener la siguiente información mínima: datos generales, copias de cartilla de vacunación, evaluaciones de aspectos de bienestar de los niños/as, registro o reporte de situaciones especiales.
2. Los documentos administrativos deben de contener los siguientes aspectos mínimos: directorio del personal, Inventario, entradas y salidas de recursos.
3. Los documentos académicos deben de contener como mínimo los siguientes aspectos: Diagnósticos generales del Centro, planes generales, informes de proyectos y evaluaciones del servicio.

Observaciones: El director dijo q' cada maestra guarda el archivo del niño; al parecer está incompleta y desorganizada, ya que dijo no contar con la listas de reprobación de años anteriores.

X

Nosotros tenemos los datos de manera general, pero el archivo los maestros

Leur acta de evaluación cartilla de vacunación

1.2.7. El o la responsable del centro cuenta con acompañamiento externo para apoyarlo en el proceso educativo.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No cuenta con acompañamiento o asesoría.	1. Se recibe la visita de acompañamiento o asesoría esporádicamente (3 veces al año)	1. Se recibe la visita de acompañamiento o asesoría regularmente (por lo menos 1 vez al mes)	1. Se recibe la visita de acompañamiento o asesoría 2 veces al mes. 2. La asesoría y apoyo que han recibido ha permitido realizar cambios de mejora del centro.	1. Cubre con los aspectos del nivel anterior. 2. Incluye reuniones de trabajo que permiten el intercambio de experiencias con otros directores o responsables de los centros.

Notas:

1. El acompañamiento y la asesoría pueden ser realizados por diversas figuras: Supervisor, jefe de sector, apoyo técnico pedagógico, entre otros.
2. El proceso educativo se refiere aspectos de planeación, formas de enseñanza, intervención educativa, aprendizaje de los niños, entre otros.

Observaciones:

Pedir al o a la responsable del centro que describa una visita del asesor o supervisor a la escuela.

"Acompañamiento de asesores de la zona y la supervisión escolar" y en ocasiones nos visitan asesores técnicos a nivel municipal Nos visita el supervisor como una vez por mes, las visitas consisten en brindarnos apoyo al maestro en sus clases o alguna sugerencia en el trabajo, o para dar a conocer algún cambio en la planeación por ejemplo en la orientación del duque de acuerdo al programa.

Los visitas ayudan poco, pues llegan y nos dicen hoy este programa y luego vienen y que siempre no, con el nuevo programa hay confusión y ha sido un poquito complicado

Si ha compartido intercambios con otros directores a nivel municipal

Dimensión: Proceso educativo

1.3.1. Se cuenta con una formulación por escrito, sobre la misión, visión y valores del centro que se difunde en la comunidad escolar y se utiliza como referencia en los planes de trabajo.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No existe una formulación por escrito de la misión, visión y valores del centro.	1. El centro cuenta con una formulación por escrito de su misión, visión y valores. 2. No se observan evidencias de su difusión.	1. Existe una formulación por escrito de la misión, visión y valores. 2. Se observan evidencias de su difusión entre el equipo docente y de apoyo.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se entrega y se difunde a padres y madres de familia.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. La misión, visión y valores se utilizan como referencia en planes de trabajo del centro.
<p>Nota:</p> <p>1. Para constatar la difusión de la misión, visión y valores es necesario encontrar evidencias como: documentos, carteles, circulares, letreros o que los adultos puedan decir con sus propias palabras las ideas más importantes.</p> <p>2. La misión, visión y valores se deben de reflejar de manera explícita en los planes de trabajo que realiza el centro.</p> <p>Observaciones: <i>Si, es parte del proyecto escolar, pero hay que buscarlo en los cajas. Es una hoja que va dentro del proyecto escolar, y las maestras se las muestran en las juntas!</i></p>				

1.3.2. Se realiza un diagnóstico básico con información organizada y completa sobre aspectos educativos.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se realiza diagnóstico	1. Se realiza un diagnóstico pero la información no es completa.	1. Se realiza diagnóstico básico.	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. El diagnóstico sustenta la elaboración del plan anual de trabajo para mejorar el centro.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. El diagnóstico se complementa con un diagnóstico sobre procesos de enseñanza.
<p>Notas:</p> <p>1. Diagnóstico básico se refiere al estado de los niños y niñas que incluye nutrición, salud y desarrollo; así como a las condiciones materiales, espacios educativos y características de los docentes (actitudes y preparación).</p> <p>Observaciones: <i>Si se realiza al inicio del ciclo escolar, y se toma lo pedagógico, la infraestructura y la participación de padres de familia. Y se toma como base para planear nuestras actividades, tengo el del año pasado pues ahora lo estamos haciendo</i></p>				

1.3.3. Se elaboran planes de trabajo (PAT, PETE) de mediano y largo plazo basados en un diagnóstico que incluye indicadores para su evaluación.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No existe un plan de trabajo general.	1. Se elaboran planes de trabajo que no se basan en un diagnóstico.	1. Se elaboran planes de trabajo basados en un diagnóstico .	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Los planes definen claramente los aspectos: pedagógicos, de gestión, recursos y participación de las familias	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los planes de trabajo incluyen indicadores para su evaluación.
Observaciones: <i>Si el PAT y se parte de las necesidades reales de la escuela contempla lo pedagógico, administrativo e infraestructura. Se realiza la evaluación tres veces al año, y participa con los maestros. Cabe destacar que el renglón de participación de las familias es poco trabajado.</i>				

1.3.4. Se cuenta con procesos de evaluación permanente sobre el plan de trabajo y servicios e involucra a la comunidad educativa.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No existen procesos de evaluación sistemática que realice el centro.	1. Se realizan evaluación del plan de trabajo solo al final del año.	1. Se realiza la evaluación del plan de trabajo a lo largo del ciclo escolar.	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Se evalúan los servicios del Centro.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se involucra a las educadoras, padres de familia, niños y niñas.
Observaciones <i>Se realiza la evaluación y normalmente participa con los maestros la relación con los padres no es con todos porque muy pocos se acercan, pero los que si, si brindan apoyo total.</i>				

3oct

1.3.5. Los alimentos que se consumen en el centro son variados, balanceados nutricionalmente y cuentan con buena presentación, se usan espacios agradables y se promueve la participación de los niños y niñas en las actividades relacionadas a su preparación y consumo. (1)

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Los alimentos no son variados ni balanceados nutricionalmente (predomina un grupo de alimento o están demasiado condimentados). 2. El o los adultos que están presentes muestran actitudes negativas (2) durante el momento del alimento.	1. Los alimentos no son variados ni balanceados nutricionalmente . 2. El o la docente respeto el ritmo de ingesta de los niños y niñas y los apoya cuando lo requieren.	1. Los alimentos que se consumen son variados y cuentan con un balance nutricional . 2. El o la docente respeto el ritmo de ingesta de los niños y niñas y los apoya cuando lo requieren .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. El espacio donde consumen los alimentos los niños y niñas se encuentra limpio y es agradable . 3. Los alimentos tienen buena presentación (motiva a consumirlo).	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se fomentan procesos de participación en los niños y niñas por ejemplo: ayudan a poner la mesa, preparan los alimentos o se sirven sus propios alimentos.

Notas

- Este indicador evalúa a los centros que preparan alimento, o permiten la venta de alimentos en el interior del centro o aquellos que permiten el consumo de alimentos elaborados en casa (tales como: desayuno, comida, almuerzo, lunch).
- Obliga a los niños y niñas a comer, los apresura, esta constantemente regañándolos o dándoles indicaciones o amenazas.

Observaciones: *La escuela cuenta con un puesto de madera, llamado vendimia, ahí se venden dulces, frituras, jugos, burritos se cuenta con otro puesto a cargo de la Asociación de Padres de familia recaudador fondos para la graduación de niños de 6º*

Registrar Observar

de familia

Dimensión: Relación con el entorno

1.4.1. Padres, madres y docentes intercambian información sobre aspectos generales del centro y específicos de sus hijos o hijas, utilizando diversas estrategias.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No hay evidencia de procesos de intercambio de información entre padres, madres y educadoras.	1. Se observa en la entrada del centro información o avisos para padres de familia.	1. Se cuenta con periódico mural sobre temas de interés a padres de familia y avisos actualizados. 2. Realizan por lo menos 3 juntas con padres de familia, durante el ciclo escolar.	1. Se cubren los aspectos del nivel anterior. 2. Se reportan por escrito situaciones específicas de los niños y niñas.	1. Se cubren los aspectos del nivel anterior. 2. Los padres de familia se comunican con el personal del centro a través de diversos medios.

Nota:

- Estrategias:** Notas, periódico mural, carteles, cuaderno viajero, reuniones con padres de familia, buzón, correo electrónico.

Observaciones: *En la roca principal de la puerta de entrada, se ponen avisos en papel de asuntos como suspensión de clases, hora de la salida, etc. los asuntos de los alumnos, son tratados dentro del salón, regularmente a la hora de salida, cuando algunos padres se acercan a preguntar a la maestra.*

También se pega en ocasiones en una hoja en la puerta del salón, las instrucciones de la tarde

--

1.4.2. Se realizan acciones como pláticas, conferencias, talleres con las familias sobre temas relacionados con la educación de sus hijos/as.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se promueven acciones.	1. Se promueve una acción durante el ciclo escolar.	1. Se promueven dos acciones dirigidas a las familias durante el ciclo escolar.	1. Se promueven tres acciones dirigidas a las familias durante el ciclo escolar.	1. Se promueven cuatro o más acciones dirigidas a las familias durante el ciclo escolar.
<p>Notas:</p> <p>1. Si la observación se hace al inicio del ciclo escolar considerar lo del año pasado o ver la planeación para el presente año.</p> <p>2. Los temas pueden ser desarrollo del niño, prevención del maltrato, problemas de aprendizaje entre otros.</p> <p>Observaciones: pocas, anteriormente teníamos reuniones del DIF para hacer "escuela para padres", pero pocas asistían. Los temas se les dan en las juntas, o se focaliza la atención si hay un niño con un problema, y lo abordan el equipo de USAER.</p>				

1. 4.3. Existe una participación activa y organizada de las familias en la escuela.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. La participación de las familias es mínima y esporádica	2. Las familias sólo participan asistiendo a juntas, talleres o eventos cívicos y sociales.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Existen comisiones de padres y madres de familia.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior 2. Los miembros de las familias participan activamente en faenas y/o apoyando en la realización de los eventos del centro.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Las familias realizan actividades educativas en el centro.
<p>Nota:</p> <p>1. Las actividades educativas en las que participan las familias pueden ser lectura de cuentos, platicar sobre oficios, apoyar en actividades planeadas por el o la docente, entre otros.</p> <p>Observaciones: Los padres que se acercan apoyan en mejoras de infraestructura, para poner el piso, para pintar, lavar. Alguna veces la Asociación de Padres de familia asigna las tareas. La limpieza de las aulas por parte de los padres es algo que se hacía anteriormente, pues los consejeros no se dan abasto, es una costumbre o tradición que los papás limpian, y el consejero se encarga de las patios y áreas principales.</p>				

--

1. 4.4. Se realizan actividades educativas en la comunidad periódicamente.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Buena	Excelente
1	2	3	4	5
1. El centro no realiza visitas a la comunidad.	1. Se realizan visitas sin propósitos educativos claros.	1. El Centro realiza por lo menos una visita educativa anual a la comunidad con un propósito claro .	1. Se cubren los aspectos del nivel anterior. 2. Cada visita se trabaja previamente con los niños y niñas.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Por lo menos se realizan tres visitas durante el ciclo escolar.

Observaciones: Se hace invitación a un evento, por ejemplo cuando vienen a donar cobijas o despenes a la comunidad, sobre todo los apoyos de Estados Unidos. Se difunden las inscripciones, o se hace la visita el día muertos, mínimo una vez al año, y el objetivo es conocer las costumbres.

En última visita fue al día de muertos, y los niños van entusiasmados porque les regalan alguna fruta.

Conclusiones

Algunos padres no aceptan que se hable lengua indígena, pues pensaban que no había superación con los niños, algunos se dieron cuenta de lo que estaban y proféricamente no lo aceptan. Algunas ocasiones hemos platicado con ellos, pero son renuentes, y por lo regular los padres que más son los que más se quejan.

ANEXO D

Escala de Calidad de Centros Preescolares (ECCP)

Nivel Aula Versión para primaria

Entrevistador: Xóchitl Pérez Ovando
Nombre primaria: Verónica Xauen
Nombre profesora: Verónica Tolentino Agustín
Edad: 34 años
Escolaridad: Licenciatura en Educación Primaria (no titulada en dos turnos de tiempo)
No. de alumnos inscritos: 39
No. de alumnos que asisten: 31
Sus estudios fueron en educación primaria
Experiencia docente: 9 años

Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE CENTROS PREESCOLARES

Versión modificada para aplicar el primarias

Muestra Nivel Aula
(Agosto de 2009)

En el plantel: 9 años

En otro plantel: 1 año

Actualización: (SI), 4 por año.

Esta inscrita en CM si (X)

Aparte de CM, va a otro programa de Formación Profesional NO.

Dimensión: Recursos

2.1.1. El aula es segura, limpia tiene mantenimiento, luz y ventilación natural y presenta un ambiente estético vivo, agradable y cálido.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El aula presenta riesgos evidentes que ponen en peligro la integridad de los niños y niñas 2. EL aula está sucia.	1. El aula presenta alguno de los siguientes aspectos : se encuentra limpia o es segura. (Indicar cual)	1. El aula se encuentra limpia . 2. El aula es segura . 3. El aula tiene ventilación e iluminación adecuada.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Tiene buen mantenimiento en paredes, puertas y ventanas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. El aula presenta un ambiente estético vivo, agradable y cálido.
<p>Notas:</p> <p>1. Los riesgos pueden ser cables sueltos, cristales mal colocados, sustancias nocivas etc.</p> <p>2. Se entiende como ambiente estético cuando el aula presenta a niños y niñas un espacio vivo, agradable y cálido, y no un ambiente estéril, frío o desagradable.</p>				
<p>Observaciones: El aula es segura, sucia, a excepción de los días en que los padres incumplen las jornadas de limpieza ya sea en el turno matutino y vespertino, cuenta con ventanas donde entra la luz. No tiene un ambiente estético vivo, agradable y cálido.</p>				

2.1.2. El aula cuenta con espacio donde los niños, las niñas y adultos pueden moverse con facilidad para el desarrollo de las actividades.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El tamaño del aula y mobiliario impide la movilidad y desarrollo de actividades de los niños, las niñas y los adultos.	1. El tamaño del salón o mobiliario impide la movilidad y desarrollo de actividades	1. En un espacio limitado se hacen adecuaciones para permitir la movilidad y desarrollo de actividades. (Se mueven mesas, se apilan sillas o se sacan momentáneamente algunos muebles o materiales etc.)	1. En la mayoría de las actividades que se realizan el espacio permite la movilidad y desarrollo de actividades.	1. Durante todas las actividades que se realizan el espacio permite la movilidad y desarrollo de actividades.
<p>Observaciones:</p> <p>No existe un espacio amplio en el salón, únicamente están las sillas con paleta una de trás de otra en fila, de forma que cuando la maestra realiza alguna actividad, mueven las sillas para formarlos en círculo.</p>				

2.1.3. El aula cuenta con mobiliario y materiales didácticos organizados en escenarios o áreas de trabajo o rincones, con reglas claras de uso y bien presentados.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No hay áreas de trabajo, rincones o escenarios, sólo mesas y sillas.	1. Se presentan menos de 3 áreas de trabajo, rincones o escenarios , se observan desorganizados .	1. Existen diversas (3 o más) áreas de trabajo, rincones o escenarios bien organizados .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los escenarios o áreas de trabajo o rincones están bien presentados .	1. Cumplen con los aspectos del nivel anterior. 2. Se tienen reglas claras para el uso de los escenarios donde niños y niñas trabajan con libertad de acuerdo a la metodología que utiliza el Centro.
<p>Notas:</p> <p>1. Escenarios o áreas de trabajo o rincones bien presentados significa que cuentan con señalizaciones y nombres para su identificación, muebles en buen estado, resaltan los materiales didácticos y están colocados en tal forma que son atractivos para su uso.</p> <p>Observaciones: <i>el material didáctico es insuficiente, han rincones donde hay regios a los costados del salón.</i></p>				

2.1.4. El aula cuenta con materiales didácticos suficientes, variados, ordenados, bien presentados y al alcance de las niñas y los niños.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El aula no cuenta con materiales didácticos.	1. El aula no cuenta con materiales didácticos suficientes. 2. Los materiales didácticos están desorganizados .	1. El aula cuenta con suficientes materiales . 2. Se encuentran organizados 3. Están al alcance de los niños.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Existe gran variedad de materiales.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los materiales están bien presentados .
<p>Notas:</p> <p>1. Organizados significa que los materiales similares están colocados juntos y agrupados por clase y función; ej. Material de dibujo, construcción, lectura, etc.</p> <p>2. Suficiencia se observa cuando en las actividades cotidianas, el material alcanza para todos los niños y niñas.</p> <p>3. Bien presentado, con buen mantenimiento, etiquetas para señalar su lugar y atractivos para su uso</p> <p>Observaciones: <i>Hasta la fecha de observación no había llegado el material didáctico, el poco que había, era bates con sopo, fujjo y crayola, pero se encontró desordenado y sin señalizaciones.</i></p>				

2.1.5. La proporción de adultos /niñas y niños de edad preescolar presentes en el aula es adecuado.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
(1)	2	3	4	5
1. La población infantil es mayor de 30 niños(as) por adulto en el aula.	1. La población infantil es entre 25 y 29 por adulto.	1. Hay entre 20 y 24 niños y niñas en el aula por adulto.	1. La población infantil es entre 15 y 19 en el aula por adulto.	1. Hay menos de 15 niños y niñas en el aula por adulto.
<p>Nota:</p> <p>1. Los adultos en el aula pueden ser los docentes, auxiliares o voluntarios que permanecen en el aula por largos periodos de forma regular.</p> <p>Observaciones: La maestra titular de 1º año dijo que las maestras de USAER estarán Lunes y miércoles una hora para apoyar al niño, con NEE, diagnosticarlo y medicarlo.</p>				

2.1.6. El o la docente tiene la formación adecuada y la experiencia para realizar funciones diarias en el aula.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	(2)	3	4	5
1. No cuenta con experiencia en el trabajo con niños del nivel primaria,	1. Su experiencia con el trabajo con niños de nivel primaria es de más de un año . 2. No cuenta con certificados de estudio sobre educación.	1. Tiene una experiencia de más de 1 año de trabajar con niños y niñas de nivel primaria. 2. Cuenta con algún tipo de certificación de estudios relacionado con el desarrollo de niños de nivel primaria.	1. Tiene una experiencia de más de 3 años de trabajar con niños y niñas menores de 6 años. 2. Ha tomado por lo menos 2 cursos de actualización el año -? pasado .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Participa permanentemente en programas de actualización (Postgrado o programas de SEP).
<p>Notas:</p> <p>1. Estudios certificados sobre educación se entiende como, título de licenciatura o certificación de competencias laborales, diplomados de más de un año. 2. Cursos relacionados con el desarrollo del niño o de gestión educativa o de estrategias de enseñanza o carrera magisterial.</p> <p>Observaciones: La maestra de 1º grado, tiene en general, 9 años de experiencia docente, aunque dijo no estar titulada, de fama que cuenta con la certificación de la licenciatura.</p>				

Dimensión: Proceso Educativo

2.2.1. El o la docente utiliza un proceso de identificación de intereses de las niñas y niños a través de observaciones, preguntas, consultas en sus documentos y conversación con padres de familia.

Inadecuado 1	Incipiente 2	Básico 3	Bueno 4	Excelente 5
1. El o la docente no identifica los intereses de las niñas y los niños	1. El o la docente identifica los intereses de los niños y niñas a través de observaciones sistemáticas.	1. El o la docente identifica los intereses de los niños y niñas a través de observaciones sistemáticas y preguntando a los niños y niñas.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Revisa con regularidad los registros en su diario de campo o planes de trabajo los intereses de los niños y niñas.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Conversa con los padres de familia para identificar intereses de sus hijos.

Observaciones:

Sobre todo al inicio de alguna actividad de trabajo, explora sus opiniones, inquietudes e intereses.
 Maestra: "Mediante preguntas y gustos de los niños les preguntó que quisieran saber y como les gustaría lo anotar en mi libreta donde llevo planeaciones, al igual anoté quien trabajo y quien no.
 " Por ejemplo, si al preguntar, veo que un niño no se interesa, trato de buscar la manera de hacerlo interesante, canto canciones y dándoles para que el niño se motive en ver las partes del cuerpo.

2.2.2. El o la docente realiza su plan de actividades basada en el programa educativo y las necesidades e intereses de los niños y niñas e intercambia opiniones con otros miembros de la comunidad educativa.

Inadecuado 1	Incipiente 2	Básico 3	Bueno 4	Excelente 5
1. No se planean las actividades del aula.	1. Se realiza la planeación de las actividades sin considerar el programa educativo.	1. El o la docente planea sus actividades con base en el programa educativo.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se incluyen las necesidades e intereses de los niños y niñas?	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Las educadoras discuten y reflexionan con otros miembros de la comunidad educativa para mejorar sus planes.

Observaciones:

Dijo que se basa en el programa educativo y en ocasiones retoma los intereses de los niños, e incluye alguna actividad como el canto para hacerlo atractivo

2.2.3. El o la docente realiza registros de los avances y dificultades de aprendizaje de cada niño y niña, organizados por competencia o área de desarrollo y se les da un uso funcional.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se registra los avances o dificultades de los niños y niñas.	1. Existe registro de avances y dificultades de algunos niños y niñas.	1. Existen registros de avances y dificultades de cada uno de los niños y niñas.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Las observaciones están organizadas en competencias o áreas de desarrollo. (2)	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los registros se utilizan para la planeación del centro, nutrir diagnósticos e interacción con las familias.
<p>Nota:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los registros pueden ser el diario de campo, cuadernos de anécdotas, listas de cotejo. Es posible que el o la docente organicen las evaluaciones de acuerdo a otros criterios, si es así, especificar cuáles. 				
<p>Observaciones: Solo realiza algunas anotaciones que le parecen relevantes en su cuaderno de planeaciones.</p>				

2.2.4 Existe una jornada de trabajo u horario consistente que los niños y niñas conocen, cuenta con apoyos visuales y el o la docente nombra los periodos de trabajo.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No hay modelo de jornada de trabajo u horario consistente.	1. Se cuenta con apoyos visuales sobre los momentos de la jornada de trabajo u horario. 2. No se aplica el modelo de jornada de trabajo u horario.	1. Existe un modelo de jornada de trabajo u horario y se aplica. 2. Los apoyos visuales están en coordinación con el modelo de jornada u horario.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. El o la docente al inicio de la actividad nombra el periodo o momento en el que se va a trabajar.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Los niños y niñas conocen la jornada de trabajo u horario, se observa que se anticipan a lo que viene, pueden nombrar los momentos y/o actividades del día.
<p>Notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se considera una jornada consistente cuando las actividades siguen un modelo o rutina flexible que propone un orden y duración de las actividades a lo largo del día y la semana. Si existe, copiar el horario o jornada de trabajo del grupo. 				
<p>Observaciones: La maestra no tuvo apoyos visuales, ni les mostró los periodos de trabajo.</p>				

2.2.5. Las actividades a lo largo de la jornada de trabajo u horario se presentan estructuradas y los niños y niñas las identifican y participan en ellas.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. En general las actividades no están claramente estructuradas.	1. Las educadoras presentan el objetivo de la actividad y mencionan de lo que se va a tratar.	1. El o la docente presenta la actividad y acompaña el desarrollo de la actividad.	1. La actividad que se realiza está estructurada (cuentan con inicio desarrollo y cierre)	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Los niños y niñas identifican las partes de la actividad (inicio, desarrollo y cierre) y pueden participar en algunos momentos.
<p>Notas</p> <p>1. Una actividad estructurada se observa cuando existe un inicio, desarrollo y cierre, donde el o la docente marca con claridad las partes que la componen (por ejemplo les menciona el objetivo de la actividad, presenta los materiales, acompaña en el desarrollo de la actividad, les va marcando los tiempos y al final promueve que se recojan los materiales y comenten lo que sucedió).</p> <p>2. Se puede constatar que los niños y niñas identifican y participan, cuando ellos mencionan el procedimiento que sigue o se encaminan a realizar el momento que corresponde a la actividad, por ejemplo cuando tocan la campanita de termino, ellos recogen y van a sentarse en círculo para compartir o entre ellos se preguntan lo que van hacer a semejanza de lo que hace el o la docente.</p> <p>Observaciones:</p> <p><i>En el momento la maestra presenta la actividad y la desarrollo, solo en algunos casos comenta con los niños el cierre, pues generalmente califica a los q terminaron, pero no los comentan.</i></p>				

2.2.6. En la jornada de trabajo se realizan actividades <u>individuales</u> , en <u>pequeños grupos</u> y <u>colectivas</u> .				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Solo se llevan a cabo actividades colectivas.	1. Durante el día predomina las actividades colectivas y esporádicamente existen actividades en subgrupos.	1. Se combinan actividades colectivas y en subgrupo. 2. Se permiten que niños y niñas trabajen individualmente	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se realizan con algunos niños y niñas actividades individuales.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se llevan a cabo con la gran mayoría de los niños y niñas actividades individuales.
<p>Notas:</p> <p>1. La actividad Colectiva se entiende cuando todo el grupo realiza la misma actividad con el objetivo común, materiales y procedimientos similares inclusive se puede organizar en equipos (ejemplo: dibujar una árbol, trabajar el boleado en equipos, ver en el patio los conceptos de largo y pequeño etc.)</p> <p>2. La actividad en subgrupos se entiende cuando se dividen en pequeños grupos y cada equipo cuenta con materiales y procedimientos distintos pueden o no contar con el mismo objetivo (ejemplo el equipo uno trabaja con colorear el árbol, el segundo grupo lee un cuento sobre los árboles y el tercer grupo sale al patio a recoger hojas del árbol para clasificarlas).</p> <p>3. La actividad individual se entiende cuando el o la docente trabaja con los niños y niñas en forma personal donde se observa objetivos, materiales y procedimientos adaptados a cada uno (ejemplo: cuando proporciona mensajes individuales, se acerca al niño o niña a apcyar un proyecto individual, trabaja brevemente un tema con un niño, haciéndole preguntas, explicándole y ayudándole en forma individual)</p> <p>Observaciones:</p> <p><i>En ocasiones los agrupo en equipos, pero todos hacen la misma actividad.</i></p>				

2.2.7. Se propicia y permite que los niños y niñas elijan los temas, actividades y materiales con los que van a trabajar y pongan en práctica sus ideas.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente decide los temas, actividades y materiales que van a trabajar, 2. No acepta sugerencias o variantes.	1. El o la docente decide los temas, actividades y materiales que van a trabajar, 2. En algunas ocasiones acepta sugerencias o variantes.	1. Existen momentos durante el día donde el o la docente propone el tema a trabajar y los niños y niñas eligen opciones de actividad y/o materiales.	1. Existen momentos donde conjuntamente educadora y niños seleccionan los temas las actividades y materiales.	1. El o la docente apoya y propicia que los niños y niñas decidan los temas, actividades y materiales que van a utilizar
Observaciones: <i>No solamente la maestra pone los temas y actividades a desarrollar, los niños dan la variante en la forma de realizarlo.</i>				

2.2.8. Se propicia y permite que los niños y niñas exploren, examinen y experimenten con libertad los materiales, esperando resultados diversos.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Los materiales sólo se utilizan con autorización del adulto.	1. Existen momentos breves donde se permite el uso libre de los materiales.	1. Es común que dentro de las actividades planeadas se les permita a los niños y niñas explorar, examinar y experimentar con los materiales. 2. Se esperan resultados diversos.	1. Cumple con los aspectos anteriores. 2. Es común que el o la docente propicie una mayor exploración e innovación con los materiales.	1. Cubre los aspectos anteriores. 2. Se observa permanentemente que los niños y niñas exploran, examinan y experimentan libremente los materiales.
Nota: 1. Se puede constatar que los niños y niñas exploran, examinan y experimentan cuando tocan, observan, huelen, muerden o escuchan los sonidos de los materiales, por ejemplo si leen un libro se les propicia y permite que lo hojeen o que lo huelan, lo mismo si van a trabajar con bloques que tengan libertad para tocarlos y busquen forma distintas de uso.				
Observaciones: <i>En general, solo se contaron con materiales como libros y revistas, resibo y tijeras.</i>				

2.2.9. Se escucha con atención e interés las inquietudes vivencias y sentimientos personales de los niños y las niñas, existen conversaciones en pequeños grupos y reflexiones colectivas.

Inadecuado 1	Incipiente 2	Básico (3)	Bueno 4	Excelente 5
1. No se propician momentos para conversar sobre sus inquietudes o vivencias personales.	1. Se permite que los niños y niñas expresen sus sentimientos y vivencias personales. 2. El o la docente no extiende o continúa la conversación.	1. El o la docente abre espacios para las inquietudes, vivencias y sentimientos de los niños y las niñas 2. Los escucha con atención e interés.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Promueve conversaciones con algunos niños y niñas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Promueve la reflexión colectiva del grupo sobre las situaciones planteadas.

Nota:

1. Las conversaciones en pequeños grupos pueden ser de diversos tópicos, desde comentar anécdotas familiares o personales o la expresión de emociones o dudas individuales.

Observaciones:

Al momento de realizar las actividades, dependiendo del tema la maestra un espacio para explorar la opinión del niño por ejemplo: dibujen una mascota, y después les pregunta, ¿cuál es tu mascota favorita?

2.2.10. Se cuestiona a los niños y niñas para propiciar situaciones de aprendizaje y reflexión colectiva.

Inadecuado 1	Incipiente 2	Básico (3)	Bueno 4	Excelente 5
1. El o la docente no usa el cuestionamiento como una forma de extender el aprendizaje. 2. Cuando pregunta espera respuestas monosilábicas o que repitan lo que ella solicita.	1. Durante las actividades se usa la pregunta para cerciorarse de la comprensión de la instrucción o de los contenidos.	1. El o la docente usa el cuestionamiento para estimular la curiosidad de los niños y niñas.	1) Cumple con el aspecto del nivel anterior. 2) Cuando cuestiona a los niños y niñas relaciona conocimientos previos o experiencias anteriores.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Involucra a los demás niños y niñas para que den ideas que permitan extender el aprendizaje.

Nota:

1. Se entiende sobre extender el conocimiento cuando a través de la pregunta se generan hipótesis de trabajo, proyecto a futuro, nuevos experimentos, visitas a la comunidad.

Observaciones:

Cuando se realizan actividades y ejercicios, la maestra repite y lanza preguntas sobre el tema y exhorta a la participación grupal.

2.2.11. Se promueve y se participa en el juego de roles y representación de los niños y niñas.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se promueve el juego de roles y ni el de representación.	1. El juego de roles y representación solo se permite en momentos de transición de actividades o de entretenimiento.	1. Existen momentos específicos durante la jornada del día para el juego de roles y representación.	1. Cumple con el aspecto del nivel anterior. 2. El o la docente se integra al juego de los niños y niñas como un jugador más y asume los roles que le indican.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Se cuenta con materiales diversos para jugar roles y representación de actividades; p.e. de la casita y oficios de la comunidad.
<p>Nota: 1. Los materiales de juego de roles y representación pueden ser de la casa como : trastes, cocinas, teléfono, ropa de mamá y papá, cama, pinturas etc. En materiales para oficios y actividades de la comunidad pueden ser objetos de carpintero, bombero, cartero, materiales para la tiendita, para hacer tortillas, máquina de escribir, etc.</p>				
<p>Observaciones: <i>Hasta el momento de la observación, no se realizó ninguna actividad al respecto</i></p>				

2.2.12. Se promueve que los niños y las niñas tengan una interacción positiva y colaborativa entre ellos, estableciendo límites y acuerdos claros.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Se observa desorden y conflictos entre los niños/as, no se respetan entre ellos. 2. No existen límites y reglas claras de comportamiento.	1. Existen reglas de comportamiento pero no se conocen por todos los niños o no son respetadas.	1. Se observa una interacción positiva y cordial entre los niños y niñas. 2. Existen límites y acuerdos claros de comportamiento acatadas por los niños y niñas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Se observa en los niños y niñas respeto, cortesía y se ayudan entre ellos.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Los acuerdos y límites fueron definidos y consensados por los niños y niñas.
<p>Nota: 1. Se puede constatar a través de documentos escritos o explicaciones verbales sobre el como llegaron a consensar alguna regla determinada, por ejemplo: la regla de que existe un lugar exclusivo para escupir (el baño) y hay un niño que enseña a los niños nuevos, se decidió en asamblea y fue sugerencia de los propios niños.</p>				
<p>Observaciones: <i>La maestra hace hincapié en cumplir reglas de convivencia, aunque no todos los cumplen. "Si hubo un acuerdo en el grupo de las reglas la primera semana, les dije que deben ser responsables con las tareas, y si no cumplen van las sanciones, como no ir al recreo o hacer aseo. Por ejemplo, un niño picó a otro en su ojo con el lápiz, el castigo será hacer una plana: No debo picar a mi Compa y no salir al recreo."</i></p>				

* Platico con los niños en conflicto y la 2° o 3° vez ya platico con papás, si hicieron algo se los anotó en la libreta para que estén enteradas

2.2.13. El o la docente aplica un sistema efectivo para la solución de conflictos interpersonales (a).				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente no atiende los conflictos: los ignora o deja que los niños y las niñas los resuelvan solos 2. Utiliza estrategias punitivas (b)	1. Resuelve unilateralmente los conflictos, toma la decisión final sin dar explicaciones.	1. El o la docente enfoca el conflicto con naturalidad, firmeza y paciencia 2. Indaga el conflicto pero decide qué debe hacerse explicando de manera amable a los niños y niñas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Escucha a las partes y propicia que la solución final provenga de los niños y niñas.	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Ayuda a los niños y las niñas a establecer conexiones de antecedente-consecuente .
<p>Notas:</p> <p>a. Si no se observan conflictos evidentes se debe preguntar al educador como se resuelven los problemas sociales en el aula.</p> <p>b. Se considera estrategia punitiva a toda acción que realiza el o la docente donde sólo impera su criterio y decisión.</p>				
<p>Observaciones:</p> <p>Por ejemplo, el día que una niña le tomó una pata de coque a otro, pidió explicaciones la maestra y decidió poner el castigo que los padres se quedarán a hacer una jornada de limpieza.</p>				

2.2.14. El o la docente establece relaciones afectivas y respetuosas con los niños y niñas.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente utiliza frecuentemente un tono agresivo o un volumen muy alto o un timbre desagradable o molesto al dirigirse a los niños y las niñas. 2. Rara vez utiliza palabras de afecto y cariño. 3. Manifiesta actitudes de maltrato verbal, psicológico o corporal (amenazas, castigos, burlas, indiferencia).	1. En algunos momentos usa un tono suave al dirigirse con los niños y niñas. 2. En algunos momentos manifiesta palabras o gestos de afecto y cariño. 3. No se observan actitudes de maltrato .	1. El o la docente se dirige a los niños(as) en un tono suave . 2. El o la docente frecuentemente manifiesta palabras de afecto, gestos o contacto físico agradables a los niños y las niñas. 3. No se observan actitudes de maltrato verbal, psicológico o corporal .	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Ante situaciones específicas de los niños y las niñas el o la docente atiende con actitud relajada manteniendo el contacto visual y corporal .	1. Cumple con los aspectos del nivel anterior. 2. Se observa que niños y niñas le demuestran afecto cariño y respeto a el o la docente .
<p>Notas:</p> <p>1. En el transcurso de la jornada de trabajo es frecuente encontrar que los niños y las niñas tienen una situación específica que requiere que el o la docente atienda con empatía: un pequeño accidente, una discusión entre dos niños o niñas, malestar por enfermedad, sueño o hambre, circunstancias en su casa; como la ausencia, accidente grave o muerte de un familiar, etc.</p>				
<p>Observaciones: En general, la maestra tiene un trato cordial con los niños si le levanta la voz para llamarles la atención, pero no es un trato desagradable o molesto.</p>				

2.2.15. El o la docente realiza actividades que promueven equidad.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>1. Frecuentemente usa un trato discriminatorio.</p> <p>2. El o la docente frecuentemente alienta actividades que responden a roles estereotipados.</p> <p>3. No interviene cuando los niños o niñas manifiestan conductas o actitudes discriminatorias.</p>	<p>1. En algunas ocasiones usa un trato discriminatorio.</p> <p>2. En algunas ocasiones alienta actividades que responden a roles estereotipados.</p> <p>3. Interviene cuando los niños o niñas manifiestan conductas o actitudes discriminatorias.</p>	<p>1. El o la docente trata respetuosamente a los niños y las niñas.</p> <p>2. No se realizan actividades que respondan a roles estereotipados.</p>	<p>1. Cumple con los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. El o la docente interviene para detener o corregir conductas o actitudes discriminatorias manifestadas por los niños o las niñas.</p>	<p>1. Cumple con los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. El o la docente genera actividades de reflexión y discusión sobre temas relacionados con la equidad y el aprecio a la diversidad.</p>

Notas:

1. La **discriminación** se entiende como un trato desfavorable hacia algún niño o niña por razones de género, origen étnico, condiciones socioeconómicas o capacidades diferentes (por ejemplo utiliza criterios de discriminación cuando selecciona grupos o participantes en una obra teatral, etc).

2. Los **roles estereotipados** se refieren a creencias, expectativas que reflejan prejuicios o clichés; por ejemplo: los niños no lloran, las niñas no juegan fútbol, las niñas sólo pueden jugar a la casita, los niños no cocinan, etc.

Observaciones: *En general, no se observaron conductas de discriminación o roles estereotipados por parte de la maestra. Únicamente llamó la atención el hecho de que su hijo se encuentre en 1º año en su grupo, y el mismo ha tenido actitudes de capullo o berrinche, y la maestra es muy tolerante y paciente a las mismas.*

2.2.16 Los niños y las niñas realizan el lavado de manos en un lugar limpio de acuerdo a los procedimientos establecidos.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>1. El procedimiento de lavado de manos es deficiente.</p> <p>2. No se cuenta con un lugar para lavarse las manos.</p>	<p>1. Los niños y niñas realizan el lavado de manos bajo la supervisión del adulto.</p> <p>2. El lugar con el que se cuenta para la higiene de manos y dientes es inadecuado.</p>	<p>1. Los niños y niñas realizan el procedimiento de lavado de manos adecuadamente.</p> <p>2. El lugar con el que se cuenta para la higiene de manos es adecuado para la cantidad y edad de los niños.</p>	<p>1. Cubre los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. Se cuenta con un espacio limpio y ordenado para guardar los útiles de aseo.</p>	<p>1. Cubre los aspectos del nivel anterior.</p> <p>2. Se promueve la autonomía de hábitos de higiene personal y la intervención del adulto es mínima.</p>

Notas:

Procedimientos:

1. **Lavado de manos:** Se usa jabón, se frota perfectamente y con agua se limpian, secándose con toalla de tela o papel.

Observaciones: *Los niños se lavan solo las manos en el lavabo de los sanitarios, aunque en ese espacio no existe jabón o toallas para secarse. El maestro tiene jabón líquido disponible para aquellos que lo solicitan.*

Dimensión: Gestión Educativa

2.3.1. El o la docente percibe que trabaja en un ambiente de confianza que permite tener conversaciones personales y discutir los problemas				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente percibe que no existe un ambiente de confianza con sus colegas.	1. El o la docente percibe que siente confianza con alguna de sus colegas.	1. El o la docente percibe que en general existe un ambiente de confianza	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Le ha permitido tener conversaciones personales. 3. Le ha permitido discutir problemas personales o de trabajo	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Le ha permitido solucionar los problemas personales o de trabajo.
Observaciones: No, porque hablan mal cuando uno está.				

2.3.2. El o la docente percibe que se le valora y se reconoce como persona, así como se valoran sus aportaciones profesionales				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. La educadora percibe que no se valora ni su persona, ni su trabajo.	1. El o la docente percibe que en algunas ocasiones se valora su persona.	1. El o la docente percibe que en general se le valora como persona. 2. Y se valora su trabajo.	1. Cubre lo aspectos del nivel anterior. 2. y percibe que sus aportaciones profesionales son reconocidas por sus colegas.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. y percibe que sus aportaciones profesionales son reconocidas por el resto de la comunidad educativa.
Notas: 1. Ofrece ejemplos sobre el reconocimiento que hacen sus colegas o sus superiores. 2. Ofrece ejemplos sobre el reconocimiento que hacen las madres, padres, niños, niñas y miembros de la comunidad.				
Observaciones: Considera que sí, pero este reconocimiento se lo han dicho principalmente los papás, y pues cree que es la opinión más importante de que está haciendo bien las cosas.				

2.3.3. El o la docente percibe que las tareas que se realizan en el centro, tienen sentido, se pueden negociar, se distribuyen de manera justa y promueven su desarrollo profesional.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente percibe que las tareas que se realizan no tienen sentido . 2. El o la docente percibe que las tareas se distribuyen o asignan de manera injusta .	1. La responsable percibe que las tareas tienen sentido , pero: 2. La distribución o asignación de las tareas no se puede negociar .	1. El o la docente percibe que las tareas tienen sentido . 2. La distribución o asignación de tareas se puede negociar o discutir .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Percibe que las tareas se distribuyen o se asignan de manera justa .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Percibe que las tareas promueven su desarrollo profesional .

Observaciones: "Sí, porque de ahí se aprende mucho, porque cada quien va a presentar su proyecto anual sobre cada comisión. Se asignan entre todos, pero ahora se vio las habilidades y opinión de los demás, de saber hacer las cosas, entonces es voluntario de acuerdo a intereses y habilidades. Por ej. al maestro de 2º año le toca la banda de guerra porque es músico. Creo que así está bien, porque así ahora lo escoge y lo va hacer con gusto."

2.3.4. El o la docente percibe que se fomenta la experimentación y la puesta en práctica de nuevas ideas educativas.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente percibe que las nuevas ideas no son bien recibidas . 2. No se permiten experimentaciones , privilegiando actividades tradicionales	1. El o la docente percibe que se discuten nuevas ideas pero se experimentan en raras ocasiones .	1. El o la docente percibe que se promueve la creatividad . 2. Las nuevas ideas se experimentan .	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se discuten y reflexionan los resultados de las experimentaciones.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. y se busca de manera sistemática fortalecer los resultados de las experimentaciones.

Observaciones: Por ejemplo, el hecho de elegir las comisiones de forma voluntaria, le pareció algo novedoso, pues así cada quien escoge con gusto lo que le toca.

2.3.5. El o la docente cuenta con acompañamiento y asesoría externa para apoyar en el proceso educativo.				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No cuenta con acompañamiento o asesoría.	1. Se tiene visita de acompañamiento o asesoría esporádicamente (3 veces al año).	1. Se tiene visita de acompañamiento o asesoría regularmente (por lo menos 1 vez al mes).	1. Se tiene visita de acompañamiento o asesoría 2 veces al mes. 2. La asesoría y apoyo que han recibido ha permitido mejorar su práctica docente.	1. Cubre con los aspectos del nivel anterior. 2. Incluye reuniones de trabajo que permiten el intercambio de experiencias con otras educadoras de otros centros.
<p>Notas:</p> <p>1. El acompañamiento y asesoría puede ser realizado por diversas figuras: Supervisor, jefe de sector, apoyo técnico pedagógico entre otros.</p> <p>2. El proceso educativo se refiere a aspectos de planeación, formas de enseñanza, intervención educativa y aprendizaje de los niños, entre otros.</p> <p>3. Pedir a el o la docente que describa cómo es una visita de supervisión en su escuela.</p>				
<p>Observaciones: <i>Apenas inicio la supervisión el ciclo escolar pasado 3 veces al año.</i></p>				

Dimensión: Atención a NEE

2.4.1. Los alumnos con NEE con o sin discapacidad es proporcional a la cantidad total del grupo.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Existen más de 4 niños y niñas con NEE con o sin discapacidad por adulto..	1. Existen 4 niños y niñas con NEE con o sin discapacidad por cada adulto.	1. Existen 3 niños y niñas con NEE con o sin discapacidad en el grupo.	1. Existen 2 niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. Existe 1 niño y niña con NEE con o sin discapacidad.
Observaciones: en el ciclo escolar presente en 1º año se encontraron dos NNE, en 2º año dos.				

2.4.2. El o la docente cuenta con la experiencia, capacitación y asesoría especializada para atender a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. Las educadoras no cuentan con capacitación, asesoría ni apoyos específicos para la atención de niños y niñas con NEE y discapacidad.	1. El o la docente cuenta con experiencia mínima de un ciclo escolar en atención a niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. El o la docente cuenta con capacitación para la atención de niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. El o la docente ha recibido asesoría esporádicamente sobre casos específicos.	1. Cubren los aspectos del nivel anterior. 2. El o la docente recibe asesoría sistemática durante el ciclo escolar.
Observaciones: Manifestó que solo llevó un curso de dos días para atender a NNE y recibe acompañamiento de parte de USNER, entran a clase y observan al niño 2 veces por semana dos horas. Dijo que trata de poner en práctica lo que aprendió en curso y después se coordina con maestras de USNER para revisar planeación y adecuarla al nivel del niño.				

Sin embargo, considera que a veces no sabe cómo tratar a los NNE sin perder el control del grupo, ya que éstos dos niños demandan mucha atención, se arrostran en el piso, dicen groserías, no quieren trabajar, y uno de ellos agrede a sus compañeros.
En la observación frente a grupo, se observó la dificultad que la maestra tiene con los NNE, y el desconcierto, temor y descontento de varios de los niños de 1º año.

2.4.3. El o la docente realiza ajustes curriculares basadas en el diagnóstico de fortalezas y necesidades individuales, así como en un seguimiento y evaluación continua a niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. No se realizan adecuaciones curriculares.	1. Se realizan adecuaciones curriculares basados sólo en la observación .	1. Se realizan adecuaciones curriculares basadas en un diagnóstico .	1. Cubre el aspecto del nivel anterior. 2. Evalúa y da seguimiento a los avances de los niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. Cubre los aspectos anteriores. 2. Involucra a los padres de familia y en su caso al especialista, en el proceso de planeación, aplicación y evaluación.
Observaciones: <i>Cada bimestre reporta la evaluación del nivel de conocimiento, para ver los aprendizajes obtenidos en el nivel.</i>				

2.4.4. El o la docente promueve activamente la integración de niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.

Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
1. El o la docente no promueve la integración de niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. El o la docente en algunos momentos promueve interacciones sociales positivas entre todos los niños.	1. El o la docente promueve durante todas las actividades la interacción social positiva dirigida a los niños y niñas con NEE con o sin discapacidad.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. El o la docente ofrece diversas estrategias de integración hacia todos los niños.	1. Cubre los aspectos del nivel anterior. 2. Se observa que a los niños y niñas con NEE con o sin discapacidad se les asignan responsabilidades y asumen en algunos momentos el liderazgo de las actividades.
Observaciones: <i>Para el caso de 4º año se observa que las maestras de USNER estuvieron a cargo del niño con NEE, debido a la dificultad del caso, siempre estuvieron atentos. La maestra intenta integrar a los NNE al resto de grupo por medio de juegos, aunque no lo logró en integrarlos a las actividades de trabajo, excepto con los dibujos y colorear.</i>				