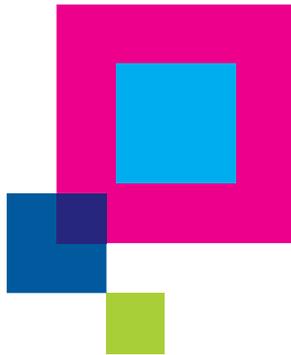


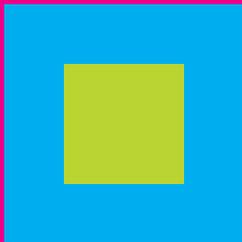
# Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante

Caracterización



# Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante





# Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante

**Caracterización**

**DIRECCIÓN ACADÉMICA**  
Alicia Xochitl Olvera Rosas

**COORDINACIÓN ACADÉMICA**  
Erika Pérez Moya

**ELABORACIÓN**  
Erika Pérez Moya  
Gabriela Guadalupe Córdova Cortés

**PAUTAS DE DESARROLLO**  
Susana Hernández Domínguez  
Martha Guzmán Zamudio

**AUXILIARES TÉCNICOS**  
Gabriela Guadalupe Córdova Cortés  
Martha Guzmán Zamudio  
Alicia Rogel Koyoc  
Kathia Liliana Treviño Gachuz

**AUXILIARES TÉCNICOS DE PRONIM**  
Belem Ramírez López  
Ma. Isabel Jardón Arias  
Karina Lizbeth Cáceres García

**FOTOGRAFÍA**  
Rodrigo Tolama Pavón

**ETNOGRAFÍAS DE AULA**  
Erika Pérez Moya

**LECTORES**  
Eva María Hamilton Vélez  
Juan José Bonilla Hernández

**SERVICIO SOCIAL**  
Florinda Contreras Agustín

**COORDINACIÓN EDITORIAL**  
Mónica González Dillon

**CORRECCIÓN DE ESTILO**  
Alejandro Torrecillas González

**CUIDADO DE LA EDICIÓN**  
Raúl Uribe  
Clara Hernández Barrera

**FORMACIÓN**  
Inés P. de Salgado

#### COLABORACIÓN

**Personal docente de Educación Preescolar Indígena que aportaron prácticas socioculturales vinculadas a las pautas de desarrollo**

**Veracruz:** Lizbeth Hernández Guzmán, Inocencia Zepahua Vázquez;  
**Puebla:** Minerva Martínez Rodríguez;  
**Sonora:** Guadalupe Cosmea García;  
**Yucatán:** Juan Damaceno Sulub.

**Personal docente y hablantes bilingües que aportaron textos en lenguas indígenas nacionales:**

**Campeche:** Irma Noemí Masté Pantí (maya).  
**Chiapas:** Rosana del Carmen López Entizín y Elidia Carmina Gómez López (tseltal de Oxchuc).  
**Chihuahua:** Rogelio Cruz Moreno (arámuri de la alta).  
**Guerrero:** Nicéforo Aguilar López (mixteco zona alta).  
**Hidalgo:** Marcelino Hernández Beatriz (náhuatl de la Huasteca hidalguense) y

Enrique Barquera Pedraza (hñahñú del Valle del mezquital).

**Jalisco:** Martha del Ángel Vélez (náhuatl de la Huasteca hidalguense).

**Oaxaca:** Filemón Beltrán Morales (zapoteco de la Sierra Norte), Leticia Pérez Bautista (zapoteco del oeste de Tuxtepec), y Florinda Contreras Agustín (mixe variante de la alta).

**Veracruz:** Eleuterio Olarte Tiburcio (totonaco de la costa), Gilberto Díaz Hernández (náhuatl de la Huasteca veracruzana) y Rosa García López (totonaco Central del Sur, Chumatlán).

**Yucatán:** Juan Damaceno Sulub (maya).

Primera edición: 2013

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012  
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-94-7 (Obra completa)  
ISBN 978-607-8279-26-5

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta  
Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

#### AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las Autoridades Educativas Locales, así como a los maestros que participaron, por el interés que mostraron durante el proceso de edición del presente fascículo.





**AGRADECIMIENTOS**

**A** los centros de educación preescolar indígena, alumnado y personal que se observaron en las visitas de campo durante 2008-2011.

**Chiapas:** Jerónima Hernández Pérez y Margarita Rosales del CEPI “Xicoténcatl”, Yolanda Martínez Pérez, Silvia Méndez Gómez del CEPI “Ixcóatl”; **Chihuahua:** Genoveva García Martínez del CEPI “Florencia Aguirre Bustillos”, Isabel Castillo Palma del CEPI “Agustín Melgar” y Ma. Antonia Villalobos Moreno del CEPI “Hermilo Olgún Caro”; **Durango:** Celina Ramírez Ciriano y Raúl Mendía Soto del CEPI “Calmecac”; **Estado de México:** Personal docente del CEPI “Luis Donaldo Colosio Murrieta”; **Hidalgo:** Margarita Olgún, Reyna Barquera y Alejandra Pérez del CEPI “Benito Juárez”; **Jalisco:** Santiago Hernández Robles del CEPI “María Montessori” y Rosa González Hernández del CEPI “Tamatsi Kauyumarie”; **Morelos:** Yolanda Carpanta Mata, Juana Sarmina González, Catalina Bollero Casanelo, Gregoria Tambonero Casbis y Ma. Esther Flores Navarro del CEPI “Alfonso Caso”; **Nayarit:** Ma. Inés Carrillo de la Cruz del CEPI “Viricuta”; José Juan Páez Zamora y Eleuteria Carrillo del CEPI “Takutzí”, Sofía Sandoval del CEPI “Luis Donaldo Colosio” y Rita Mendoza Gutiérrez del CEPI “Sor Juana Inés de la Cruz”; **Oaxaca:** Personal docente del CEPI “Tirso Pedro Mendoza Ruiz” del CEPI “Benito Juárez”, Anell del Carmen del CEPI “María Cristina S. de Tamayo”, Cipriana Gutiérrez Lucas del CEPI “Rosaura Zapata” y Águeda Martínez Fabián del CEPI “Rubén Jaramillo”; **Quintana Roo:** Edgar Baeza del CEPI “Josefa Ortiz de Domínguez” y docentes del CEPI “Salvador Alvarado”; **Sinaloa:** Paula Bacasegua Yanes y Josefina Valenzuela Jichimea del CEPI “Vicente Palma”, Alma Leticia Ayala Flores del CEPI “Francisco I. Madero” y Gloria García Cruz y Yesenia Ibarra Laurean del CEPI “Sor Juana Inés de la Cruz”; **Tlaxcala:** Magdalena Cajero del CEPI “Deonicio Conde Muñoz”.

A los centros escolares de campamentos agrícolas migrantes, alumnado y personal docente que se observaron en las visitas de campo.

**Baja California:** María José Terán Aguilar de “Las Brisas”; **Chihuahua:** Jesús Antonio Salaices Tercero de “La Esperanza”; **Coahuila:** Wendy Tabita Martínez Muñoz de “Preescolar Migrante”; **Jalisco:** Beatriz A. Flores y María Eunice Leal García del albergue en “Tamazula”; **Nuevo León:** Karla Yadira Vega Hernández y Ma. Leticia Gallegos Piña del albergue “Cadereyta”; **Puebla:** Daniela Romero García de la finca “Puebla”, Karla Miriam Estrada Cruz de la finca “Tamany”; **San Luis Potosí:** Emilia Arely Bautista Rodríguez de “Preescolar Migrante”; **Sonora:** Minerva Guadalupe Ruelas Cruz del campamento “Guadalupe de Guaymas”.



# ÍNDICE

10	<b>PRESENTACIÓN</b>
12	<b>I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS</b>
26	<b>II. MODALIDADES DE ATENCIÓN</b>
48	<b>III. EL DESARROLLO DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS: UNA APROXIMACIÓN</b>
76	<b>OBRAS CONSULTADAS</b>



# PRESENTACIÓN



**E**l presente fascículo se sustenta en la documentación de las investigaciones más recientes, nacionales e internacionales, así como en trabajo de campo a través de la observación en aula. En el periodo 2008-2012, equipo técnico de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) elaboró etnografías de aula en Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) y en centros escolares ubicados en campamentos migrantes y escuelas generales que atienden a la niñez migrante, lo cual ha permitido reconocer las prácticas culturales de los pueblos indígenas y de la cultura migrante, así como las prácticas docentes y de gestión del profesorado indígena y (Pronim), ahora integrado al Programa de Inclusión y Equidad Educativa. El documento destaca aquéllas en armonía con los planteamientos de la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la pertinencia cultural y lingüística, como sustento de los Marcos curriculares de la Educación indígena, en este caso el que corresponde al nivel de preescolar, propuesta educativa que ha impulsado la DGEI a través del Plan y Programa de Estudios.

El objetivo de este documento es apoyar a figuras directivas, supervisores, asesores, docentes; así como orientar a los Consejos Técnicos Escolares para la mejora de la calidad del servicio que ofrecen los CEPI y los centros que atienden a la niñez migrante, tanto como sus acciones de gestión escolar, de acompañamiento y asesoría, como las pedagógico-didácticas. Todo ello en el marco del Sistema Básico de Mejora que impulsa la Subsecretaría de Educación Básica.

En el primer apartado se establecen los fundamentos pedagógicos del presente Marco curricular, los cuales son determinados por las condiciones económicas, sociales, étnicas, culturales y lingüísticas en las que opera el servicio y se encuentra en la población atendida.

En el segundo apartado se describe el servicio que es ofrecido en dos modalidades: la educación preescolar indígena y la que atiende a la niñez migrante en centros de educación preescolar ubicados en campamentos agrícolas y escuelas generales.

El tercer capítulo constituye un acercamiento al conocimiento psicopedagógico sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, específicamente en el tramo de los tres a los seis años, y su contribución en la misma la educación preescolar indígena y de la población migrante.

# I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS





Los fundamentos pedagógicos que orientan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y c) la atención que se brinda a la niñez indígena y no indígena, son: a) la misión, b) los principios pedagógicos y el enfoque. En dichos fundamentos se contempla la diversidad social, étnica, lingüística y cultural de la población que se inscribe en los centros escolares y en los albergues de los campamentos agrícolas migrantes.

## Misión

La educación preescolar que reciben las niñas y los niños indígenas y migrantes es fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Como primer nivel de la educación básica, el preescolar ha de ofrecer oportunidades formativas de calidad, partiendo del reconocimiento de las capacidades que poseen los infantes y su pertenencia a una cultura indígena y/o su experiencia migratoria en los contextos y situaciones en que se encuentran.

Las niñas y los niños indígenas así como los no indígenas inician su desarrollo a partir de la experiencia formativa familiar, que incluye los conocimientos de los pueblos originarios, los cuales se configuran en las prácticas de crianza, acompañamiento, cuidado, protección, afectividad, socialización, orientación y educación que los adultos cercanos les proveen desde antes del nacimiento.

Estas acciones forman parte de la vida cotidiana y constituyen el primer referente de su socialización así como la construcción de sus primeros y subsecuentes aprendizajes; la relevancia en las acciones educativas que pone en práctica el personal docente es determinante para guiar oportunamente su desarrollo conforme a la edad, adecuado a la cultura y grupo social y, por tanto, su integración a la etnia-grupo de pertenencia y como parte de la población mexicana.

Este marco de respeto y reconocimiento de las distintas formas familiares y comunitarias de enseñanza y aprendizaje de las poblaciones indígenas y migrantes acerca de la niñez, su desarrollo y socialización, permite definir la misión de la educación preescolar indígena y en la población migrante: generar y favorecer ocasiones

oportunas y pertinentes que propicien un desarrollo integral en la adquisición de conocimientos y manifestación de competencias, al recuperar las primeras y permanentes experiencias que les brinda el medio, y las prácticas de la vida doméstica utilizadas en la socialización familiar, las habilidades y destrezas que desarrollan al vivir en comunidad indígena y/o en un campo agrícola—por sus características geográficas, socioeconómicas, culturales y lingüísticas—, y los conocimientos que adquieren de dichas experiencias. Se pretende retomar, enriquecer y ampliar esa gran diversidad de patrones educativos a partir de las estrategias didácticas que se impulsan en el Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) y en los centros escolares ubicados en campamentos agrícolas migrantes, al incluir las prácticas de crianza y las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje a la vida escolar, en situaciones concretas de aprendizaje—que pueden ser actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas—, que les permitan desempeñarse en la vida escolar y en otras situaciones de la vida cotidiana.

Una de ellas es por ejemplo, el fenómeno de la migración, que en la educación preescolar indígena y de la población migrante, se retoma como aportación para el desarrollo de la niñez indígena y no indígena, a la adquisición de nuevos y valiosos aprendizajes, y al desarrollo de competencias que logran manifestar en situaciones concretas en los campamentos agrícolas y en las comunidades de origen.

Lo anterior es posible cuando el personal docente reconoce las prácticas de las familias y de la comunidad en las que participan las niñas y niños, tomando en cuenta las diferencias de género en un marco de res-

peto y equidad; así como todas aquellas acciones de cuidado, protección, desarrollo y aprendizaje como las normas de comportamiento en diferentes espacios y con diferentes grupos—familiar, comunitario y con el entorno—. También cuando se identifican aquellas experiencias que les permiten una participación activa en la vida familiar y comunitaria, las formas de enseñanza y de aprendizaje de éstas (al observar a la madre y/o al padre acompañarlos en sus actividades, al escuchar al abuelo/abuela, entre otras), las prácticas de alimentación, cuidado de la salud y de seguridad en casa, los lugares de trabajo y la calle.

Se hace indispensable observar y documentar, junto a los agentes educativos comunitarios, los momentos en que los infantes hacen suyas las formas de vida propias de su cultura y la concepción que tienen del mundo, proveniente de sus experiencias con el entorno *natura*-sociocultural, valorando que dicha transmisión se ha dado de generación en generación sobre todo de forma oral. Por ejemplo cuando presenciaban el relato de su abuelo o abuela en el patio de su casa, por su cuenta o junto a sus hermanos, o cuando escuchan el consejo de su madre o padre de camino al río para cargar agua, o a la milpa para trabajar la parcela.

Al abordar estos fenómenos de transmisión, vía la tradición oral, se debe reconocer la forma en que los pueblos originarios perciben, organizan y nombran la realidad, la manera en que establecen una relación entre los hechos y fenómenos, y las proposiciones e interpretaciones que los explican, mismas que les sirven para actuar en la vida cotidiana y solucionar los problemas a los que hacen frente.

Ése es el proceso de enseñanza y aprendizaje de las culturas indígenas, inmerso en las prácticas de crianza. Por la diversidad de contextos en que se presta el servicio de educación preescolar indígena y de la niñez migrante, definida por la gran variabilidad histórico-social-geográfica de cada localidad, es que existen en cada caso prácticas particulares hacia y con la niñez y sus distintas edades. Estas variaciones deben verse reflejadas en las propuestas escolares de cada contexto.

El desarrollo integral ha de reconocer e integrar las prácticas locales de crianza y las formas tradicionales de aprendizaje y enseñanza, fomentar la participación comunal en las actividades escolares sensibilizando a toda la comunidad respecto de la importancia de brindar una atención integral a las niñas y los niños que considere todas las áreas de la personalidad: afectiva, social, motora e intelectual; que sea adecuada a cada contexto y acorde con los derechos vigentes de los niños y de los pueblos indígenas.

En síntesis, la misión de la Educación Preescolar Indígena y para la población migrante reconoce las condiciones previamente mencionadas como cualidad necesaria para ofrecer una educación de calidad con equidad y pertinencia, que responda a las situaciones contemporáneas de los niños de tres a seis años. En esta dirección es que los *CEPI* y los albergues de los campamentos agrícolas migrantes, han de fortalecerse, siempre considerando los cambios sociales, geográficos, económicos, tecnológicos y culturales que se viven en nuestro país de forma local, nacional y global, y que impactan a la población infantil.

### Principios pedagógicos

La atención en los Centros de Educación Preescolar Indígena y en los campamentos agrícolas migrantes se conduce con los principios que a continuación se mencionan:

- *Se circunscribe en la educación para la primera infancia, considerando ésta como el periodo que va desde la lactancia y que es atendido por la educación inicial hasta los tres o cuatro años, y que continúa*



en la educación preescolar hacia los seis años —en ocasiones siete años— cuando el infante ingresa a la escuela primaria.

- Favorece la protección del derecho de las niñas y los niños indígenas y no indígenas a recibir, desde su nacimiento, una educación temprana, permanente, pertinente y de calidad. En este sentido, toda toma de decisiones de los adultos que afecta a las niñas y los niños debe ser ejercida en comunión con sus derechos como infantes, como indígenas y/o migrantes, y como parte de la población mexicana.
- Considere la diversidad de los contextos y situaciones como riqueza del ser humano y ventaja pedagógica en el servicio que se brinda, considerando las diferencias individuales, de género, sociales y culturales de la población. Sitúa el aprendizaje a las características de cada contexto y/o situación, favoreciendo el logro de aprendizajes para vivir en una sociedad étnica, cultural y lingüísticamente única, y en relación armónica con la sociedad mexicana y global a la que pertenece.
- Se apoya en fundamentos pedagógicos acordes con la naturaleza de los infantes, sus características, necesidades e intereses, y con valores y pautas culturales de los pueblos indígenas y de la cultura migrante.
- Es complementaria de la educación que realiza la familia en el ámbito del hogar al retomar y enriquecer las prácticas de crianza y las formas familiares y comunitarias de enseñanza y aprendizaje, con lo que genera acciones conjuntas con madres y padres de familia y la comunidad en general, incluidos a los ancianos sabios; asimismo, actúa con liderazgo académico y social para convocar a la participación colectiva en la enseñanza de los infantes.
- Potencia el desarrollo integral y el aprendizaje temprano y continuo, proporciona los cimientos de los aprendizajes futuros de las niñas y los niños.
- Procura la articulación de la acción educativa con todas las instancias del sector educativo y de otros sectores que se vinculan con la educación preescolar, para facilitar el tránsito por la educación básica, a efecto de sumar esfuerzos en favor de la mejora de las condiciones de educabilidad.

## Enfoque

La investigación psico-pedagógica constructivista pone interés en el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones de aprendizaje; es decir, en los procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones y acciones de todos los actores que participan, incluyendo a la familia y la sociedad.



El servicio de educación preescolar indígena y de la población migrante enfatiza en las acciones pedagógicas, a los marcos teóricos que refieren a la construcción de los aprendizajes desde los contextos sociales y culturales en los que ocurren. Aludiendo a Vigotsky, el contexto social, es decir el entorno que afecta culturalmente a los infante y su medio ambiente de manera directa o indirecta, es parte de los procesos de desarrollo y moldea los procesos cognitivos. Los conocimientos se transmiten culturalmente de generación en generación, como experiencia acumulada y memoria colectiva de un grupo.

Entender los procesos de enseñanza y aprendizaje implica insertarlos en la dinámica social de la que son parte, a fin de encontrar explicación a los fenómenos escolares. No se puede entender el aprendizaje sin preguntarnos por qué se enseña ese conocimiento y no otro, la relación que existe entre el conocimiento que maneja la escuela y el que se usa y produce en los distintos grupos sociales y culturales, lo que conlleva a considerar a la escuela como una institución social e históricamente constituida para cumplir determinadas funciones.

Esto significa, para las y los docentes, situarse y articularse progresivamente en el orden social y mostrar compromiso con el alumnado, guiando los procesos a partir de una didáctica crítica que vaya más allá de los fines educativos, en el marco en que tales procesos ocurren. La educación preescolar indígena y de la población migrante, promueve una intervención consciente con la realidad a través del intercambio dentro de la escuela y con el exterior.

Desde este enfoque, la actuación educativa de los centros de educación preescolar indígena y de los campamentos agrícolas migrantes se define estratégicamente desde la conciencia de esa doble determinación (desde dentro y desde fuera), lo que lleva a considerar la enseñanza como una búsqueda de estrategias entre las condiciones de la realidad y las pretensiones educativas. En consecuencia, cualquier estrategia requiere de un conocimiento de las condiciones de la realidad sobre las que se actúa, antes de desarrollarla en el aula.

No se trata de tener una aproximación fija de la realidad como una fotografía que es estática, sino de captar y comprender su dinámica de transformación, lo que permitirá valorar las posibilidades de intervención. Ello compromete a las y los docentes a conocer el contexto donde se realiza el acto educativo y a planificar estrategias en función de él.

### **Aprendizajes significativos en situación y en contexto**

Desde el enfoque socio-histórico del aprendizaje y del desarrollo infantil, se describe cómo las niñas y los niños participan en las situaciones desde su espacio sociocultural. En ellas, la población infantil interactúa con otras personas (adultos o pares) en espacios en donde se construyen y comparten significados desde y hacia la cultura a la que pertenece. De las oportunidades u obstáculos que se le brindan a los infantes para participar





activamente, y de si esta participación o no se da en un ambiente afectivo, depende la comprensión que el infante realiza de su propio entorno, al mismo tiempo que se significan a sí mismos. Se identifican así dos tipos de actividades cognoscitivas: 1) las que dan relaciones de orden lógico y estructuran el pensamiento, desarrollándolo, y 2) las que establecen relaciones de sentido y que significado al medio en que se desenvuelven.

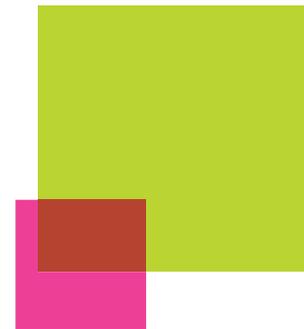
Una situación de aprendizaje es aquella que brinda a la población infantil las condiciones para resolver un problema dado, confrontándolo con sus recursos (lo que sabe) para darse cuenta de lo que aún no sabe y trata de aprender, con la mejor estrategia para construir nuevas condiciones de comprensión y entendimiento.

Las niñas y los niños indígenas construyen significado y sentido desde su pertenencia a una etnia, al considerar sus formas de vida, de organización, costumbres, tradiciones, conocimientos, etcétera. Los espacios, ambientes y momentos de aprendizaje en los que tengan ocasión de participar deben ser de una naturaleza tal que les den confianza para involucrarse y no verse agredidos por los conocimientos previos que muestran y/o expresan. Estas son las oportunidades que tendrán para conocer, comprender, valorar y compartir los significados de las prácticas socio-culturales; , permitiéndoles dar sentido a su pertenencia al grupo y a construir identidades fortalecidas y aprendizajes significativos.

Las formas de vida de las comunidades indígenas son transmitidas de generación en generación para preservar su identidad dan continuidad y permiten el desarrollo de los conocimientos relacionados con el entorno *natura* sociocultural, traspasando en muchos casos los límites geográficos de una comunidad o región cuando por ejemplo, migran las personas y llevan consigo ese bagaje que buscan preservar.

En las comunidades indígenas —muchas de ellas comunidades de origen migrante— se da la participación de las niñas y los niños en este sentido, pues aún existen algunos espacios para conocer su cultura, como son las actividades del ámbito doméstico de las cuales son observadores y participantes cotidianamente; por ejemplo, en muchos hogares las niñas tienen como tarea ayudar a la madre en las actividades de la cocina: limpiar el café, desgranar el elote, moler maíz, hacer tortillas y llevar la comida a los varones a la milpa, entre otras. Mediante estas acciones aprenden el cuidado alimenticio de la familia. Los niños, a su vez, acompañan al padre en la siembra y cosecha, en donde reciben conocimientos acerca de los ciclos de cultivo y de la actividad agrícola, al cooperar conforme a su edad en las actividades de barbecho, arado, siembra y cosecha. Otro ejemplo son las celebraciones de algunas tradiciones todavía muy arraigadas en las que la familia participa, en tanto los infantes observan y en ocasiones interactúan como protagonista. Por ejemplo, en la celebración de la Virgen del Rosario de la cultura zapoteca, los niños interpretan la danza de los negros y son responsables de la tirada de la fruta en la plaza principal.

En los centros escolares de los campamentos agrícolas migrantes se observan actividades que buscan conservar la transmisión oral de generación en generación en las que las niñas y los niños en edad preescolar participan; se puede afirmar que la lengua y la cultura son parte del equipaje que lleva la familia cuando migra. Existen momentos en que los infantes conversan en lenguas nacionales indígenas, esto se aprecia, sobre todo, en los casos en que los abuelos y las abuelas les enseñan en los periodos en que regresan a sus comunidades de origen, o cuando las madres y los padres de familia les hablan en el albergue. También es posible observar en algunos campamentos, que la población infantil guarda para ocasiones especiales alguna prenda de su vestimenta tradicional, o que luce con orgullo adornos como un collar, pulsera o morral; o que en las celebraciones que se organizan resultan en un intercambio entre varias culturas; también se observan acciones de salud que refieren al conocimiento de la medicina tradicional, esto ocurre cuando las familias traen de sus comunidades algunas plantas o semillas para plantarlas en los albergues y así tenerlas a disposición en caso de enfermedad. En las actividades del campo se pueden distinguir los conocimientos en cuanto a medidas tradicionales y los procesos de siembra y cosecha que provienen de las prácticas tradicionales y que dan cuenta del respeto a la naturaleza de los pueblos indígenas. En la preparación de alimentos destacan los procesos de la alimentación tradicional; por último, las actividades artesanales que algunos niños realizan, como el tejido de palma, el bordado y la talla de piezas de madera.





En general, en la edad preescolar se observan en las niñas y los niños actitudes muy emotivas respecto de su pertenencia a un grupo étnico, lo que denota una autovaloración positiva. La escuela ha de aprovechar esa valoración de lo propio aún vigente —aunque en proceso de desaparición en muchas comunidades—, y esas actitudes de los infantes, y crear situaciones de aprendizaje oportunas para que interactúen más con la comunidad, conozcan y valoren su pertenencia a una cultura milenaria, como indígenas y no indígenas.

## **Educación inclusiva y atención a la diversidad**

La escuela constituye un lugar fértil para el encuentro con la diversidad. El aprendizaje colectivo que se da de manera natural permite la construcción y reconstrucción de identidades más o menos fortalecidas. Cuando la diversidad es considerada por el o la docente como una ventaja pedagógica, el grupo que atiende se verá enriquecido de las múltiples miradas de los sujetos que lo conforman. Esto si en su práctica cotidiana establece vínculos de respeto y procesos inclusivos con toda la comunidad educativa.

En el aula y en la escuela han de detonarse los dispositivos necesarios para una intervención que atienda la diversidad, basados en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y en el respeto por las diferencias. Los procesos de aprendizaje y enseñanza han de ser pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, pero también étnica y social, aquella presente en el aula pero también en el país, promoviendo con ello el entendimiento entre culturas, la no discriminación y segregación, la construcción de relaciones positivas en la interculturalidad, y la búsqueda de una sociedad más democrática y justa.

La política educativa actual da lugar a formas de atención que reconocen y atienden con equidad y pertinencia la diversidad. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece en el Eje 3 México con Educación de Calidad para Todos, el objetivo de Garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, a través de la estrategia de ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores del país. Lo anterior se propone lograr a través de las siguientes líneas de acción:

- *Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.*
- *Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.*
- *Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.*
- *Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.*

- *Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en desventaja.*
- *Robustecer la educación indígena y la destinada a niños migrantes.*
- *Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición.*
- *Establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales, con el fin de disminuir el analfabetismo y el rezago educativo.*
- *Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.*
- *Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas.*

Dicha política se enmarca en la iniciativa de la UNESCO *Educación para Todos (EPT)*, compromiso mundial del que México es parte como uno de los países del Grupo E9<sup>1</sup> para ofrecer educación básica de calidad a todos los infantes, jóvenes y adultos. Los seis objetivos de la EPT que deben ser logrados en 2015 son:

### **Objetivo 1**

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

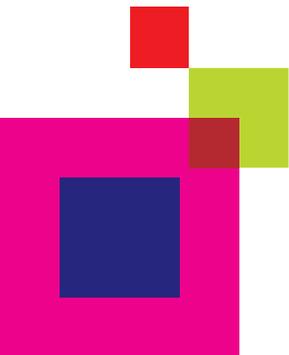
### **Objetivo 2**

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y que la terminen.

### **Objetivo 3**

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

<sup>1</sup> El Grupo E-9 es una de las seis regiones del movimiento ept y está conformado por Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán, donde habita más del 50% de la población mundial. En estos países sigue habiendo 42.3% de infantes no escolarizados, 58% de jóvenes analfabetos (de entre 15 y 24 años de edad) y 67% de adultos analfabetos (de más de 15 años de edad), dos tercios de los cuales son mujeres.



#### Objetivo 4

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

#### Objetivo 5

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

#### Objetivo 6

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y

medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Adicionalmente, el Grupo E-9 se reunió en 2012 en Nueva Delhi, en donde se estableció el compromiso de Impartir educación de calidad inclusiva y pertinente para todos, con un marco de acción que incluye:

- *Estrechar la cooperación en materia de educación de calidad inclusiva y pertinente para todos.*
- *Acompañar a la estrategia de ampliación del acceso a la educación básica, de los progresos correspondientes en la impartición de una educación de calidad y de aprendizaje eficaz que sea equitativo con respecto a una amplia gama de factores como el sexo, el origen étnico, la discapacidad, la condición socioeconómica y la diversidad lingüística.*
- *Procurar mayores recursos financieros para lograr que todos los educandos tengan derecho a una educación de calidad.*





- Reconocer que la pertinencia y la equidad son dimensiones esenciales de la calidad educativa y para ello velar por que los sistemas educativos sean más flexibles y receptivos.
- Colaborar con las comunidades locales para velar por que todos los infantes, jóvenes y adultos, cualquiera que sea su sexo, origen étnico, lengua, capacidad distintiva, contexto económico y ubicación, reciban una educación de calidad.

En 2012 la DGEI aportó al Plan de Estudios para todo el Sistema Educativo Nacional, considerar la inclusión y la atención a la diversidad, como un derecho fundamental a la educación y como una estrategia para impulsar la equidad a través de una educación con pertinencia, valoración, protección y desarrollo de las culturas indígenas, sus visiones del mundo y conocimientos, mismos que se incluyen al desarrollo curricular. Así mismo, busca que la educación sea inclusiva de reducir las desigualdades y evitar todo tipo de discriminación. En correspondencia con este principio, las y los docentes han de promover que la escuela sea un espacio donde se aprecia y practica la diversidad como aspecto de enriquecimiento para todos.

Y como respuesta específica y especializada para las poblaciones indígenas y migrantes, se establece el trabajo en el aula a través de marcos curriculares de educación indígena, que para el nivel de preescolar corresponde al *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*.

Este marco curricular comprende la diversidad social, cultural, étnica y lingüística al reconocer los conocimientos actuales y ancestrales de los pueblos originarios y de la cultura migrante, e incluirlos al desarrollo curricular como contenidos propios de su acervo y experiencia, además de promover el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales de otros sistemas a través de la búsqueda de relaciones y vínculos entre unos y otros, lo que permite un mejor logro de los aprendizajes esperados. Los marcos curriculares son los

dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que apuntalan la atención educativa a la diversidad con pertinencia e inclusión.

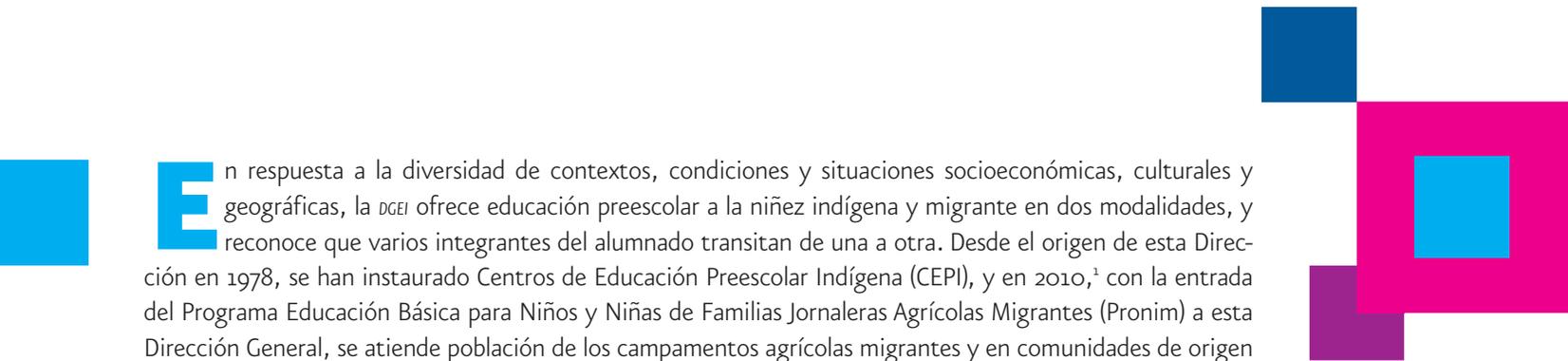
Lo anterior se rige por dos principios fundamentales para el quehacer docente: el primero es la contextualización que permite la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y comunidades desde su cosmovisión. La inclusión de éstos en el aula y en la escuela ha de considerar las formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes. El o la docente ha de reconocer los saberes locales por medio de la indagación, y plantearlos desde un enfoque valorativo de lo propio y migrante que apoye en el desarrollo de identidades positivas de la niñez indígena y migrante que le permita establecer relaciones simétricas en la interculturalidad con bases bien cimentadas. A la vez, ha de vincular dichos saberes con el conocimiento proveniente de otros sistemas de conocimientos, a fin de promover que las niñas y los niños indígenas y migrantes se enriquezcan y dialoguen con otras culturas.

El segundo principio, el de diversificación, propone los tratamientos pedagógicos y didácticos con inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios en las secuencias de aprendizaje que desarrolla personal docente. Para ello se definen aprendizajes esperados desde los saberes propios de la comunidad y los vínculos que guardan con los aprendizajes enunciados en el programa de estudios.

El *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* considera el trabajo con el bilingüismo, la alfabetización, la flexibilidad curricular, la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, la organización y metodologías unigrado y multigrado, los contextos y situaciones de la población migrante; dichos componentes han de enmarcar las acciones docentes para lograr la pertinencia y la equidad que persigue la educación básica.

## II. MODALIDADES DE ATENCIÓN





**E**n respuesta a la diversidad de contextos, condiciones y situaciones socioeconómicas, culturales y geográficas, la DGEI ofrece educación preescolar a la niñez indígena y migrante en dos modalidades, y reconoce que varios integrantes del alumnado transitan de una a otra. Desde el origen de esta Dirección en 1978, se han instaurado Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI), y en 2010,<sup>1</sup> con la entrada del Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) a esta Dirección General, se atiende población de los campamentos agrícolas migrantes y en comunidades de origen donde tiene servicios este programa y actualmente con el Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Ello obliga a una especialización de la forma de atención en cada una, a fin de brindar una educación integral a la infancia, que favorezca el logro de los aprendizajes esperados del *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, en consonancia con el Plan de Estudios vigente.

## 2.1 Los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI)

Servicio que se ofrece en localidades consideradas indígenas, aquellas con presencia de población indígena y aquellas con población indígena dispersa,<sup>2</sup> tanto en zonas rurales como urbanas y conurbadas. La modalidad indígena tiene características muy particulares que definen el servicio que se brinda a los infantes, entre ellas las condiciones físicas, la jornada escolar, la organización escolar, la participación de los agentes educativos comunitarios y la atención unigrado y multigrado.

### Condiciones físicas

De manera general, se sabe que a mayores y mejores condiciones de los servicios con los que cuentan los planteles educativos, el desarrollo de la acción educativa se traduce en ambientes que favorecen el aprendizaje y que garantizan la integridad y bienestar de los infantes y del profesorado. Proporcionar educación de

<sup>1</sup> El Pronim opera en la Subsecretaría de Educación Básica desde 2002 y dentro de él, el preescolar opera desde 2007, por lo que esta modalidad se ha venido atendiendo desde esos años; con la transferencia del programa a la DGEI, la atención se puntualiza en la atención a la diversidad ofreciendo una educación social, cultural y lingüísticamente pertinente.

<sup>2</sup> De acuerdo con la *CBI* las localidades indígenas se clasifican en tres: a) las que tienen 40 por ciento y más de población indígena, b) las que operan en localidades con menos de 40 por ciento de población indígena, pero con presencia importante de la misma en números absolutos y, por último, c) las localidades con población indígena dispersa, aquellas que no cumplen ninguno de los dos criterios anteriores.

calidad implica contar con los recursos necesarios para la operación de las escuelas ,es decir, que haya aulas suficientes y en condiciones óptimas, mobiliario suficiente y en buen estado, espacios de recreación y de usos múltiples, servicios básicos y materiales de apoyo, entre otros.

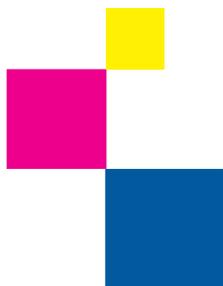
En los CEPI, la ausencia, insuficiencia o inadecuación de las condiciones físicas ha significado para el personal docente un reto mayor por las tareas adicionales de gestión de recursos, el cual han asumido comprometidamente con el apoyo de las familias a través de aportaciones materiales (escobas, tabiques, yeso, etcétera) y humanas (cortar el pasto, colocar láminas, barrer, pintar). Sin embargo, avanzar en la calidad educativa obliga a todo el sector educativo y a otros sectores a aportar en este sentido,<sup>3</sup> priorizando las regiones del país con mayor rezago, en las cuales las familias cuentan con menores posibilidades de resolver las necesidades que enfrentan.

La infraestructura de un plantel comprende todos aquellos espacios y servicios que posibilitan el desarrollo de las tareas educativas y contribuye a la generación de los ambientes de aprendizaje, garantizando éste o, de otro modo, obstaculizándolo. Además, las condiciones de seguridad, por ejemplo rampas para los infantes con alguna discapacidad motora, instalaciones de salubridad, por ejemplo bebederos con agua potable, están sujetas a las características físicas del plantel escolar.

Los CEPI se caracterizan, de manera general, por contar con aulas de concreto, y hay otras hechas de piedra, madera, palma, pencas de maguey u otro material de la localidad. Loshay con techos sostenidos con vigas de madera y cubiertos con los mismos materiales que las paredes, pisos de tierra sin cubrir o cubiertos con petates de palma, cartones y otros materiales más acordes al entorno geográfico y cultural que forman parte de la arquitectura vernácula<sup>4</sup>. Éstos se conservan, en voz de los propios actores, sobre todo por no contar con la posibilidad económica de restituirlos; sin embargo, se tiene registro de algunas escuelas y sobre todo de casas habitacionales del alumnado, en donde se observa que la comunidad sigue valorando los beneficios de aprovechar los elementos que les brinda el contexto y los de usar estructuras armónicas con el conocimiento de los pueblos originarios en relación con el mundo natural. Las formas de habitar de las comunidades indígenas son parte de las expresiones culturales que reflejan su identidad cultural.

<sup>3</sup> En 2012, la *Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad en educación Indígena y de la población migrante* conformó Mesas de Trabajo Interinstitucional en las entidades federativas que invitaron a la DGEI y a instituciones de diversos sectores, además del educativo, como un espacio de coordinación para revisar, analizar y acordar un conjunto de iniciativas en torno a la consecución de los propósitos educativos de la modalidad indígena, con el fin de mejorar la calidad educativa de los servicios. En preescolar indígena se ha dado impulso a temas de alimentación, salud, reestructuración operativa, cobertura, infraestructura escolar e hidrosanitaria, entre otros, los cuales abonan al establecimiento de la normalidad mínima escolar que actualmente impulsa la política educativa.

<sup>4</sup> Se define así a la vivienda «y otras edificaciones producto de la participación comunitaria, que mantiene sistemas productivos resultado de sus recursos disponibles y que utiliza tecnologías producto del conocimiento colectivo» Véase Gerardo Torres Zárate, en <http://www.arquitectura-y-patrimonio.com.mx/html/ARTICULO18.pdf>



Es el caso de algunas comunidades del Valle del Mezquital, como es la comunidad El Bingú (en lengua otomí deriva de la palabra *miningú*, que proviene de los vocablos *m'ini* que significa «espina» y *ngu*, que significa «casa», es decir, “casa de espinas”), algunas personas todavía construyen sus viviendas aprovechando la sabiduría que poseen acerca de los materiales de su entorno, y de las técnicas y procesos ancestrales para el uso sostenido de los elementos de la naturaleza.<sup>5</sup> La casa, originaria de la cultura otomí de este valle, se caracteriza por el uso tradicional de la planta de maguey, pues para el techo se usan las pencas, a veces combinadas con palma. Los muros son también de este material y/o de quiotes entretejidos con el ixtle para protegerse del frío y de la lluvia, y emplean el órgano para delimitar sus terrenos y cercar los corrales de sus animales.

En general, los *CEPI* pueden contar con una o más aulas y un lugar para la dirección escolar; la plaza cívica, el patio y áreas verdes, éstas últimas casi siempre son bastante amplias y son utilizadas para realizar actividades de activación física, en algunos casos también son aprovechadas en situaciones de aprendizaje del campo formativo *Interacción con el mundo* en huertas, y milpas. Tienen, aunque con menor frecuencia, bodega de material, aula de medios o usos múltiples, chapoteadero, arenero y área de juegos, entre otros.

La infraestructura sanitaria merece un espacio aparte por su importancia en la salud y bienestar del alumnado, su existencia y estado constituyen por sí mismos condiciones de higiene y promueven prácticas de vida saludable para los estudiantes, lo que es particularmente importante en la primera infancia. Los datos demuestran la inequidad en este asunto, aún pendiente para el sistema educativo mexicano articulado con otros sectores involucrados, pues del total de escuelas indígenas más de la mitad no cuenta con un servicio de sanitario o letrina, o con servicio de agua para su mantenimiento.<sup>6</sup>

El análisis de las condiciones físicas de los *CEPI* debe hacerse desde varias perspectivas. En lo socioeconómico se hace necesario que las autoridades estatales de educación y de educación indígena, en coordinación con la *DGEI* y otras Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica, gestionen la obtención de recursos y su seguimiento con las instituciones que tienen este tipo de atribuciones, para dirigir esfuerzos compartidos que garanticen condiciones de educabilidad en los *CEPI*, a fin de ofrecer los servicios educativos que merece por derecho la niñez indígena.<sup>7</sup> Desde una perspectiva cultural cabe resaltar las excelentes iniciativas de centros

<sup>5</sup> Práctica que está casi desaparecida en esta zona.

<sup>6</sup> De acuerdo con cifras del documento La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje 2010, 18.1% de escuelas indígenas no unitarias y 28.8% de escuelas indígenas unitarias no cuenta con baños; 23.3% de escuelas indígenas no unitarias y 37.4% de escuelas indígenas unitarias tiene letrinas; 30.5% de escuelas indígenas no unitarias y 42.6% de escuelas indígenas unitarias no cuenta con servicio de agua en baños o letrinas.

<sup>7</sup> Entre las instituciones y programas que contribuyen a ello están: *SEP* a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (*DGDI*), de la Subsecretaría de Educación Básica, con el Programa Escuelas de Calidad; el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (*INIFED*), con el Programa Escuela Digna; la Secretaría de Desarrollo Social (*SEDESOL*), con el Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias; la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (*CDI*) con el Programa de Albergues escolares indígenas y el Programa de infraestructura básica para la atención de los pueblos indígenas; la Comisión Nacional de Fomento Educativo (*CONAFE*) con Programas compensatorios, entre otros.



escolares que conservan y fomentan las formas tradicionales de construir y habitar en espacios acordes con el conocimiento de los pueblos indígenas, que son trasladados a la experiencia de crear ambientes de aprendizaje con pertinencia, debido a que ello representa un reto para las escuelas de educación preescolar indígena, al considerar su mantenimiento, la seguridad y la salud del alumnado.

### La jornada escolar

Los CEPI ofrecen los servicios dentro de una jornada escolar cuya distribución y actividades se diseñan a partir de las necesidades de los infantes, sus familias y la comunidad. Las necesidades de los estudiantes son principalmente de desarrollo y aprendizaje, motivo por el cual las actividades de la jornada escolar deben encaminarse hacia los propósitos educativos del presente *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*. Por las características individuales, socio-económicas y culturales de este grupo étnico, los infantes requieren acciones permanentes dirigidas a su bienestar integral orientadas hacia prácticas de vida saludable como la atención y cuidados en cuanto a hábitos de higiene, prevención de enfermedades, de protección y seguridad. Estas acciones, trabajadas mediante situaciones de aprendizaje y acciones cotidianas que promuevan la reflexión y la acción, son muy necesarias en contextos con población en riesgo de exclusión en donde persisten diversas situaciones de riesgo para los infantes.

La jornada escolar tiene una duración de tres horas en la mayoría de los CEPI; sin embargo, más de una tercera parte de los planteles recibe el alumnado por cuatro o cinco horas,<sup>8</sup> lo cual refleja el compromiso con las necesidades que marcan los contextos. Dentro de la jornada se considera media hora de recreación y alimentación, momento en que la asistencia de las familias es muy valorada, sobre todo la de las madres, quienes en ocasiones llevan personalmente el desayuno a sus hijos e hijas y aprovechan el tiempo para convivir con ellos y cuidar su alimentación.

El horario es variable en cada región del país, en respuesta a las necesidades de las familias y también a las condiciones climatológicas de la zona y del año. Es común que el personal docente se valga de estrategias para que los estudiantes y sus familias sepan cuándo va a empezar la jornada, dado que en muchas comunidades indígenas no utilizan el reloj para medir el tiempo; la forma más frecuente de promover la puntualidad de alumnas y alumnos es avisar que inician las clases con música infantil que se difunde desde la escuela para toda la comunidad.

Los CEPI con jornada escolar completa<sup>9</sup> ofrecen otras actividades vinculadas a las escolares. El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC)<sup>10</sup> tiene la finalidad de atender a la comunidad estudiantil con énfasis en los sectores con mayor desventaja y en riesgo de exclusión, como son las escuelas indígenas y las migrantes, con

<sup>8</sup> INEE. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México..

<sup>9</sup> En el ciclo 2013-2014 se cuentan 60 planteles de preescolar indígena beneficiados con este programa, ubicados en las entidades de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Sonora y Yucatán.

<sup>10</sup> <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/start.php?act=escpart>



el objetivo de mejorar el logro de los aprendizajes de las niñas y los niños de educación básica, a través de la ampliación y uso eficiente del horario escolar. Dicha modalidad se sustenta en lo expresado en el artículo quinto del decreto de reforma al artículo tercero constitucional:

*Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos, a partir de microempresas locales.*

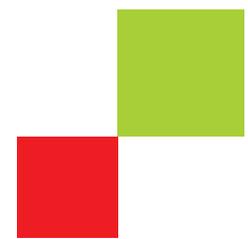
En todos los CEPI se promoverá diariamente el aprendizaje y la participación de todas las niñas y los niños, atendiendo a los ocho rasgos de la normalidad escolar mínima que impulsa la política educativa:

1. *Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.*
2. *Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar*
3. *Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.*
4. *Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.*
5. *Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente*
6. *Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.*
7. *Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.*
8. *Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.*

Lo anterior en cumplimiento de los preceptos establecidos en el artículo tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación, cuya última reforma prevé que la educación que se imparta en todas las escuelas sea de calidad, para lo cual un requisito fundamental es que éstas funcionen en sus aspectos más elementales.

Las actividades que se ponen en práctica en los CEPI favorecen el desarrollo y aprendizaje de todas las niñas y niños, al tener siempre una intención pedagógica mediante las secuencias de aprendizaje<sup>11</sup> que se encaminen

<sup>11</sup> Que pueden ser actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas. Ver *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-cuaderno del docente.*





hacia: el cuidado y protección de los infantes con acciones permanentes que involucren a las familias, a fin de recuperar y generar acciones en el hogar para lograr prácticas de vida saludable en la población infantil, y el logro de los aprendizajes esperados de los diferentes campos formativos que establece el *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*. Lo anterior apunta al trabajo con el rasgo 6 de la normalidad mínima escolar.

La heterogeneidad que define al servicio de educación preescolar indígena implica, sobre todo, la condición bi-plurilingüe y multicultural, por la convivencia de dos o más lenguas y culturas en un solo espacio educativo, lo que reta al personal docente a considerar la diversidad y atenderla con calidad; es por ello que las maestras y los maestros han de considerar los enfoques y metodologías del *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*.

En concordancia con ello y con la política educativa que impulsa la Subsecretaría de Educación Básica a través de la *DGEI*, orientada hacia la educación inclusiva, se hace indispensable considerar dentro del tiempo de cada jornada escolar, el uso y manejo de las lenguas indígenas presentes en el aula, así como la inclusión de los conocimientos originarios de los pueblos indígenas y de las experiencias de la cultura migrante. Destinar el tiempo oportuno a ambas —cultura y lengua—, dentro de las secuencias de aprendizaje que se desarrollan, es una tarea que ha de darse cotidianamente, a través de acciones que permitan la indagación en la comunidad y la producción de textos orales y escritos, involucrando en ello a los agentes educativos comunitarios.



Retomar experiencias del profesorado implica reconocer el trabajo de quienes usan en el aula las lenguas indígenas nacionales como lengua de estudio (o como objeto de estudio) y comunicación; de forma bi-plurilingüe en lo oral y en lo escrito la bi-alfabetización. Los fundamentos del *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* promueven el reto de avanzar en el uso bi-plurilingüe de las lenguas nacionales —las indígenas y el español—, valorando todas las lenguas existentes en el aula y visibilizando la diversidad lingüística del país, ponderando en la primera infancia un bilingüismo simultáneo —que implica que las niñas y los niños aprendan dos lenguas al mismo tiempo—, y secuencial<sup>12</sup> —primero una y después la segunda.

En comunidades monolingües, lo anterior es posible aprovechando como ventaja los espacios de interacción que tiene la comunidad con la(s) otra(s) lengua(s)—indígena o español—, a través de la interacción con familiares migrantes, materiales escritos, los medios informativos y los productos comerciales, entre otros.

Cimentar el bilingüismo y la bi-alfabetización en educación preescolar indígena requiere de un trabajo articulado con la educación inicial y colaborativo con las familias, para darles a los infantes oportunidades de aprendizaje desde el embarazo, por ejemplo cuando la madre le habla en la lengua indígena y el padre o algún

<sup>12</sup> Esta metodología conviene más en escuelas en donde una de las dos lenguas ya no se usa de forma cotidiana por parte de alumnas y alumnos y por sus familiares.



otro familiar en español. La educación inicial y preescolar indígena, y también la que se ofrece a población migrante, abonan a los fines de la educación básica, cimentando las bases para el trabajo con las lenguas nacionales como objeto de estudio en la educación primaria, y con el inglés desde tercero de preescolar y hasta la secundaria.

En cuanto a la inclusión de conocimientos locales, vale la pena resaltar y fortalecer las prácticas docentes que vinculan éstos con el currículo nacional, desde la perspectiva de uno o varios campos formativos como: las ciencias naturales, cuando se aprovecha la jornada para la siembra-cosecha de plantas; las sociales, cuando se recuperan las formas tradicionales de organización de la comunidad en las actividades de las alumnas y los alumnos; la matemática, cuando se vincula a la comprensión de las relaciones espaciales, las formas tradicionales de ubicación en las comunidades; la salud, cuando las niñas y los niños aprenden propiedades curativas de las plantas locales; la recuperación de las fiestas tradicionales, vinculando a los campos de *Interacción con el mundo y Salud*, y no sólo al campo del *Lenguaje, comunicación y expresión estética* y al de *Identidad personal, social, cultural y de género*.

También destacan aquellas prácticas que aprovechan el tiempo de una o más jornadas para dar al alumnado diversas oportunidades de explorar su entorno más allá del aula, a través de la observación de las prácticas socio-culturales y de escuchar a los poseedores, como son los ancianos, artesanos, médicos tradicionales, etcétera, en sus propios domicilios, por ejemplo.

En los materiales que acompañan al *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, como la obra *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno y Guía-cuaderno del docente*, se orienta con estrategias de inclusión de conocimientos locales en todos los campos formativos y el trabajo con las lenguas indígenas. En el fascículo de *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos* se trabajan de manera específica los campos de *Interacción con el mundo y Salud*.



De este modo se trabaja con los rasgos 5, 7 y 8 de la normalidad mínima escolar, atendiendo a la diversidad de las escuelas indígenas.

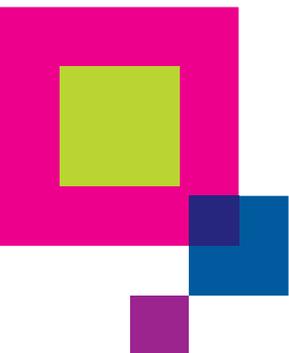
### La organización escolar: una tarea colectiva

Los CEPI están organizados tanto en aulas unigrado (un aula en donde se atiende un solo grado de preescolar), o multigrado (un aula en donde se atienden dos o más grados). Además se puede tener una organización unitaria, donde un o una docente atiende dos o más grados; bidocente donde dos maestras o maestros atienden cada uno un grupo, que puede ser unigrado o multigrado; o de forma completa en el que tres o más docentes atienden cada uno un grupo. Éstas últimas son las menos frecuentes.

La forma en que el colectivo escolar organiza el funcionamiento de la escuela, es a través del Consejo Técnico Escolar (CTE), órgano colegiado encargado de asumir el liderazgo en los asuntos de gestión escolar, pedagógicos y curriculares de los CEPI, y de planear y ejecutar decisiones comunes durante el ciclo escolar, enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera satisfactoria y uniforme su misión. La toma de decisiones del CTE se perfila en consulta y comunicación constante con los agentes educativos comunitarios y a través de la planeación, el seguimiento y evaluación, el diálogo, la retroalimentación y el trabajo colaborativo.

En los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares que emite la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) en 2013, se define lo siguiente para asegurar su correcto funcionamiento:

- I. *Que el Consejo Técnico Escolar es la instancia en donde docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del Artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación.*
- II. *Que dicho órgano es la instancia que de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.*
- III. *Que de la misma forma se constituye en un colegiado que a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas.*



- IV. *Que es el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para los estudiantes con el apoyo responsable en las tareas educativas de los padres de familia, del consejo Escolar de Participación Social, del Comité de Padres de Familia y de la comunidad en general.*

Para lo anterior, el *CTE* es presidido por el director o la directora del *CEPI* y formado por la totalidad del personal docente y, en donde los haya, incluye a maestros de educación especial, educación física y educación artística. En las escuelas de organización multigrado, el *CTE* se conforma de las y los docentes de diversas escuelas de una zona y es presidido por el supervisor escolar.

A efecto de realizar sus funciones, el *CTE* se reúne en las fechas establecidas en el calendario escolar, según las condiciones de cada centro escolar para asegurar las condiciones que favorezcan la eficacia del trabajo. Las sesiones de Consejo se organizan en función de las prioridades del contexto específico de cada escuela y la situación particular de todos y cada uno de sus estudiantes, por lo que como colegiado tiene la responsabilidad de definir cuáles son las acciones más propicias por desarrollar.

Con el fin de promover el análisis de la enseñanza en el aula y de propiciar innovaciones que mejoren los procesos y resultados educativos en el nivel preescolar indígena, se ha de promover que el *CTE* sea un espacio de discusión académica en beneficio de un desarrollo integral de los infantes a través de una educación de calidad que no es posible sin los componentes de equidad, pertinencia e inclusión. Es así que el *CTE* ha de reconocer las necesidades de aprendizaje y enseñanza a partir de la observación y evaluación del alumnado, durante la acción de la práctica educativa con el Plan, el Programa de estudios y el presente marco curricular, además del conocimiento del entorno que les rodea y los retos de contexto que enfrenta cada uno de los estudiantes, tomando en consideración los siguientes aspectos:

- *El mejoramiento constante de todo el alumado en base al análisis del logro de aprendizaje y de situaciones de riesgo y desventaja.*



- El uso de las lenguas presentes en el aula y su manejo bi-plurilingüe y la bi-alfabetización.
- La inclusión de conocimientos de los pueblos originarios en los desarrollos curriculares.
- El aprovechamiento y producción de materiales educativos en lenguas nacionales —indígenas y español—.
- La mejora del desempeño del personal docente del colectivo y la introducción permanente de innovaciones a la práctica educativa.

En la organización escolar participan activamente las familias y la comunidad en general, a través de diversos mecanismos de comunicación y participación que, bajo el liderazgo del director, o directora permitan recoger sus opiniones y sugerencias acerca del logro de aprendizajes, las formas de enseñanza en congruencia con las formas propias de la etnia, las innovaciones pedagógicas, los enfoques de derechos y de género, el conocimiento local que se incluye en los desarrollos curriculares de aula, el uso de la lengua indígena en forma bi-plurilingüe, entre otros que en colectivo se decidan.

La atención integral de la primera infancia es una labor compartida entre agentes educativos comunitarios. La familia es considerada la principal responsable de su cuidado y protección, desempeña un papel insustituible en esta etapa de la vida, sobre todo en el plano afectivo, en la introducción de las niñas y los niños a las normas y valores que la sociedad promueve y, en el caso de las sociedades indígenas, en la transmisión de los conocimientos ancestrales que se hace de generación en generación. En el conjunto de acciones que lleva a cabo la familia para el crecimiento, desarrollo y formación adecuados de los infantes, los agentes externos especializados en ello, como son médicos tradicionales, parteras, docentes, psicólogos y otros líderes de la comunidad, aportan también sus conocimientos y experiencias para el trabajo en el aula.

Para lograr un consenso que asegure una relación de mutua complementariedad y respeto, se hace necesario que en las acciones educativas que impulsan los Consejos Técnicos se asegure la participación de todos dentro de los diferentes espacios que genera intencionalmente, como son el trabajo cotidiano en el aula con cada niña y niño desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación final, los diferentes eventos que organiza la escuela como parte de las acciones educativas que persiguen los propósitos de la educación preescolar indígena, y las actividades extraescolares para las familias y la comunidad, entre otras. Es así que las decisiones deben ser tomadas en común acuerdo con el CTE y otros órganos internos como el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), que representa los intereses de todos, pues está constituido por miembros del CTE, de la Asociación de Padres de Familia y otros



agentes educativos comunitarios. Así es indispensable lograr que su acción coordinada y sistemática responda a las prioridades educativas escolares, en concordancia con el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*.

El supervisor escolar diseña la estrategia de seguimiento a los *CTE* de su zona tomando en cuenta los diferentes contextos: necesidades de mejora, heterogeneidad de los grupos —por lenguas y culturas, barreras para el aprendizaje y la participación, aulas multigrado, presencia de alumnos en contexto y/o situación migrante,— y otras condiciones que el Consejo Técnico de Zona (*CTZ*)<sup>13</sup> define como prioritarias, en el marco del análisis que el supervisor realiza acerca de la calidad del servicio que ofrecen sus escuelas.

El intercambio de experiencias resulta una estrategia importante para el desarrollo profesional de los colectivos, lo cual se impulsa de manera importante desde los Consejos Técnicos Escolares, además del seguimiento y orientación de los supervisores y el personal técnico-académico con el que cuenta cada zona, región y estado, tomando en cuenta las directrices de la política nacional y estatal de la educación inclusiva, prevención del abandono escolar y atención a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística.

## 2.2 Atención de los campamentos agrícolas migrantes

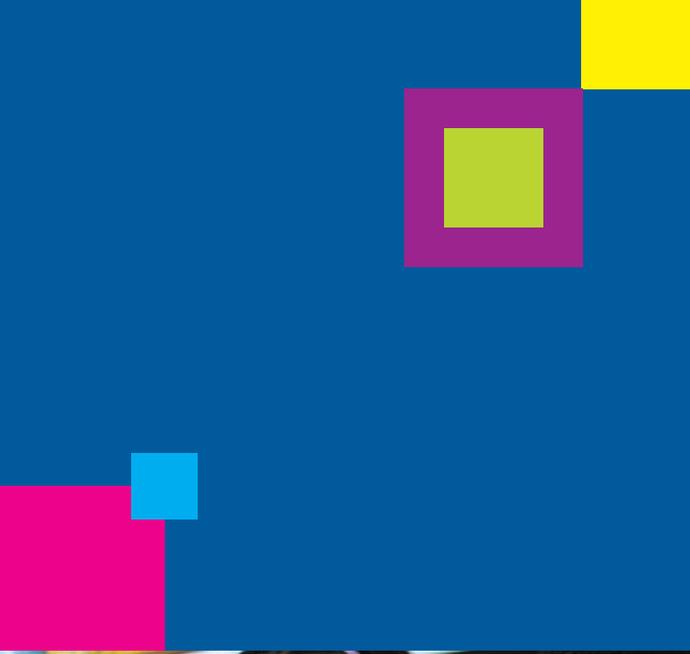
### Los asentamientos migrantes

Cada año, miles de campesinos, indígenas y no indígenas, provenientes, sobre todo, de estados al sur como Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Puebla e Hidalgo, y de Durango y Michoacán en menor proporción, se ven en la necesidad de migrar de forma temporal o permanente desde sus comunidades de origen hacia grandes centros agrícolas en los estados del norte y noroeste del país, como Sinaloa, Sonora y la península de Baja California, entre las entidades que registran mayor nivel de atracción. Existen también entidades que son tanto expulsoras como receptoras, como es el caso de Hidalgo, Sinaloa y Chiapas, esta última alberga en territorio mexicano a centroamericanos de países como Guatemala y El Salvador. A su vez, los estados de Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz constituyen mercados regionales de producción agrícola de menor escala.

Se conforma así una red de rutas migratorias internas y del exterior dentro del mercado de trabajo agrícola; una compleja trama de relaciones laborales y sociales con fuertes y variados patrones de asentamientos pobla-

<sup>13</sup> Constituido por el equipo de supervisión, los directores y/o encargados —personal docente comisionado para esta función— de las escuelas de una zona escolar. En preescolar indígena, al no haber la figura de supervisor de preescolar en todas las entidades, éste es presidido por el supervisor que atiende también primaria y educación inicial, quien es acompañado por el asesor respectivo de preescolar; el supervisor puede trabajar de forma diferenciada por nivel educativo, y puede organizar algunas sesiones inter niveles con inicial y/o primaria, sobre todo para tratar asuntos de articulación curricular, perfil de egreso, evaluación final y cambios de nivel educativo, entre otros.





cionales. La diversidad de rasgos sociales, étnicos, culturales y lingüísticos que los caracterizan, así como la alta vulnerabilidad en las formas de incorporación y participación en el mercado de trabajo, determinan que los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias representen un sector de la población nacional que padece en alto grado las diferentes expresiones de la exclusión social.<sup>14</sup>

Las niñas y los niños, en su mayoría indígenas, realizan con sus familias estos movimientos geográficos, que se pueden caracterizar de la siguiente forma: se denominan migrantes golondrinos a aquellos que salen de sus comunidades y van de campamento en campamento, en la misma entidad u otra, según las temporadas de trabajo a lo largo del año, para regresar finalmente a sus comunidades; también se encuentran los migrantes pendulares que laboran durante una temporada en un solo campo y regresan a sus comunidades de origen.<sup>15</sup> Este tipo de jornaleros se observa en los predios de Coahuila, provenientes de Hidalgo y Veracruz, principalmente.

Los espacios en los que se establece la población jornalera migrante son variados, pues depende de las condiciones agrícolas y laborales de cada estado receptor y de sus regiones, como son: la duración de los ciclos agrícolas, la extensión de los cultivos, las necesidades de mano de obra, etcétera.

Algunas familias se concentran en albergues en el interior de los campamentos agrícolas o cercanos a éstos, destinados para su estancia temporal; algunas de estas instalaciones son de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), que mediante el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) apoya en su construcción, además de las becas que ofrece. También existen instalaciones que son propiedad privada, y otras que, con el trabajo compartido entre el sector público, el privado y organizaciones de la so-

<sup>14</sup> Rojas, T. (17 al 19 de julio de 2006) Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo. Ponencia presentada en III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International. Consultada el 29 de octubre de 2010 <http://www.sociedadlatinoamericana.blgoo.com/content/view/.pdf>.

<sup>15</sup> UAM, Informe final de la Evaluación Específica de Monitoreo de Obra Pública. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA). 2012.

ciudad civil, generan condiciones para la población jornalera y sus hijos, para cubrir las necesidades de vivienda, salud, alimentación, educación y recreación.<sup>16</sup>

En general, los albergues cuentan con instalaciones amplias: dormitorios para las familias y en algunos casos para el personal docente; sanitarios, lavaderos, comedor, espacio para el fogón, bodegas, áreas administrativas y deportivas, enfermería, entre otros espacios. Generalmente cuentan con los servicios básicos de agua, luz y drenaje, aunque no en la totalidad de los albergues. Dentro del albergue se encuentran los espacios educativos que pueden ser: un salón específico, un espacio acondicionado, o bien un aula móvil ubicada estratégicamente cerca de los dormitorios.

Cuando no hay este tipo de albergues dentro de los campamentos, la población jornalera habita en localidades cercanas a los campos agrícolas, para evitar traslados largos y porque prefieren tener cerca a sus hijos, y cuando no existe esta posibilidad, se instalan en campamentos temporales que construyen con lámina, cartón, madera, mantas y/o hules —éstos casos son los menos y el programa busca erradicarlos—. En estas circunstancias, se instala ya sea en un aula móvil dentro de un remolque o se gestiona el préstamo de un local con la autoridad municipal.

La escasez de agua en las áreas destinadas a la vivienda afecta los campamentos y albergues, situación que se aminora en los casos en que se cuenta con recursos para construir cisternas o contratar pipas de agua. Es así que donde hay esta posibilidad, las condiciones de salud de la población en general, y de la niñez en particular, son adecuadas. Las familias dan mucha importancia a este aspecto de la vida en los campamentos, motivo por el cual cuidan de todos los espacios que comparten, estableciendo acuerdos para el uso y mantenimiento de las instalaciones y practicando actividades de higiene como bañarse, lavar la ropa, limpiar sanitarios, cocina y comedor, etcétera. En caso contrario, es cuando las condiciones de salud se ven afectadas.

Al hablar de condiciones de infraestructura en los albergues de los campos agrícolas, se hace relevante señalar los riesgos que corre la población migrante en general, y los menores de edad en particular, sobre todo los que asisten a preescolar. La presencia de instrumentos de trabajo y soluciones químicas, resulta altamente peligrosa y pueden mermar su desarrollo. La sensibilización que proporciona el personal docente y de los campamentos agrícolas y migrantes a las familias para incrementar los cuidados ante los posibles accidentes que puede sufrir la población infantil más pequeña, ha dado como resultado una mayor cultura en torno a la seguridad por parte de todos los actores involucrados en el trabajo agrícola. Así mismo, las autoridades educativas estatales realizan gestiones ante diversas instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas y otras entidades para que apoyen con sus programas y ayuden a consolidar redes que permitan mejorar la situación de los espacios.

<sup>16</sup> Es el caso, por ejemplo, del programa *Florece*, impulsado por la compañía British American Tobacco Mexico, que tiene sus instalaciones en el estado de Nayarit. Ver: [http://www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT\\_87AJXN.nsf/vwPagesWebLive/DO887F29?opendocument&SKN=1](http://www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT_87AJXN.nsf/vwPagesWebLive/DO887F29?opendocument&SKN=1).





Además de la atención de la niñez migrante en los lugares, también se da en comunidades de origen, en particular aquellas donde se encuentran asentadas poblaciones no mayores a los mil habitantes. En estas comunidades, las condiciones de vida son, en general, de alta marginación, motivo por el cual las familias deciden migrar de manera temporal o permanente. Se busca garantizar las condiciones de calidad educativa también en estas comunidades para las niñas y los niños que viven en contexto de migración,<sup>17</sup> es decir, que se quedan a cargo de un familiar mientras la madre y/o el padre migran, pero que se ven afectados por este fenómeno. En estos casos se favorece a escuelas generales y Centros de Educación Preescolar Indígena para rehabilitar su infraestructura con la dotación de material didáctico o con ayuda de transportación para el personal docente, entre otros apoyos.

### Las condiciones educativas

Los espacios educativos tienen lugar, sobre todo, en el interior de los albergues, campamentos, predios o fincas, dado el interés de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de recibir educación durante su estancia. Ello permite a las y los docentes tener un contacto más cercano y estrecho con las familias, para su integración en las actividades escolares, y con la comunidad en general, para la identificación de población susceptible de atención.

La caracterización de los espacios es diversa. Los logros en ello se deben a los esfuerzos en la gestión interinstitucional por parte de las autoridades locales y de la propia planta docente adscrita al programa, que se involucra en la gestión de infraestructura, servicios de salud, alimentación, uniformes, entre otras necesidades, consiguiendo el apoyo de otras instancias como SEDESOL, los gobiernos municipales, organizaciones civiles y los empresarios de los campamentos agrícolas.

Es así que la mayor parte de los campamentos cuenta con un espacio exclusivo para la educación de sus infantes, entre los que destacan las aulas ubicadas en el interior de los albergues, hechas con inversión de los empresarios y otras en coinversión entre los empresarios y la SEDESOL. Éstas se construyen sobre todo con materiales como el concreto o tabique, con techos de lámina de asbesto o loza, las ventanas en su mayoría de herrería y los pisos de cemento.

Este tipo de aulas también se observa mucho en las comunidades de origen, en donde también se cuenta en ocasiones con salones de madera, sobre todo en zonas boscosas en donde se consigue fácilmente la materia prima, y otras que son de palma y/o carrizo. Los pisos de éstas pueden ser de cemento o de tierra. En las comunidades de origen también se cuenta con espacios acondicionados como los que se describen más adelante.

<sup>17</sup> Constructo utilizado para reconocer condiciones que enfrentan los niños y las niñas de familias migrantes. Alicia Xochitl Olvera Rosas. Tomado del folleto *Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Pronim. 2011.



Otro tipo de aulas que se utilizan son las llamadas “aulas móviles”, las cuales pueden ser de lona sujetas a tubos, —éstas se usan en pocos casos, pues el programa promueve su desaparición—, y en otras se trata de aulas tipo remolque que son adquiridas, las cuales no siempre cuentan con una ventilación adecuada o aire acondicionado y, en ocasiones, tienen espacio para la biblioteca de aula y ludoteca o área de juegos, la bodega para guardar material y un dormitorio para los docentes. Los estados que prefieren este tipo de opciones lo hacen cuando ven difícil contar con la autorización del propietario del campamento para construir aulas; además estos tipo de espacios resultan muy convenientes al programa cuando el campamento cierra por alguna situación, pues es muy fácil trasladarlo a otro lugar en donde se requiera el servicio.<sup>18</sup>

Por último se tienen espacios que son acondicionados para un fin educativo, ya sea una bodega, un dormitorio, un comedor, una casa, una comisaría, etcétera. Hay casos en que los lugares son ocupados por la comunidad para otro fin en otro horario, en esos espacios, el personal docente monta y desmonta el mobiliario y los materiales que sirven para las estrategias de alfabetización. El programa impulsa que las condiciones de estas aulas sean de calidad, por lo que gestionan recursos para la construcción o rehabilitación de un espacio propio.

Como se ha venido señalando, la coordinación con instituciones del sector educativo y de otros, es una labor característica en la atención a la niñez migrante, lo que implica que sus actores—Autoridades Educativas Locales, asesores y las y los docentes—, se involucren en estas tareas y desarrollen competencias en ese tenor. El trabajo coordinado con Sedesol, a través de PAJA, de los empresarios y organizaciones civiles, es lo que permite ofrecer a la población migrante espacios adecuados durante su permanencia, como aulas, mobiliario y materiales educativos, entre otros.

Hay todavía mucho por hacer para garantizar las condiciones de vida, de educabilidad, seguridad, salud e higiene en los albergues. El mejoramiento de ello es resultado de acciones conjuntas con otras instancias como la Secretaría de Salud —con campañas en el interior de los campamentos: de prevención y vacunación y de consulta médica—, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) —que apoya a las familias en el aspecto de la nutrición a través de los desayunos escolares—, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) —al ofrecer educación básica para la población jornalera—, y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) —con sus programas de certificación tanto para las empresas como para los jornaleros agrícolas<sup>19</sup>—. En lo educativo, el personal docente que atiende a niños en contexto y/o en situación migrante promueve en las aulas la importancia de la higiene personal y de los espacios comunes para evitar la transmisión de enfermedades y las acciones de

<sup>18</sup> En Chile, la Fundación Integra, institución que brinda educación inicial de forma gratuita, tiene dentro de sus modalidades de atención el “Jardín sobre ruedas”, que ofrece el servicio a través de una flota de vehículos que visitan localidades donde las condiciones de pobreza, la baja densidad poblacional y la dispersión geográfica dificultan la instalación de un centro. Un equipo conformado por una educadora y un animador-conductor llevan actividades y material didáctico a las niñas y los niños de dos a cuatro años, una vez a la semana, por cuatro horas.

<sup>19</sup> La STPS otorga el distintivo *Empresa Agrícola Libre de Trabajo Infantil* como reconocimiento a las empresas agrícolas que han adoptado una política para el cuidado y protección infantil, al cumplir con las obligaciones que marca la ley en materia de contratación de trabajadores eventuales en el campo, y porque establecen acciones de mejora para el incremento en la calidad de vida de las y los menores de edad. También otorga a jornaleras y jornaleros agrícolas con experiencia en cosechas de hortalizas o cítricos la Certificación de Competencia Laboral en Cosecha de Hortalizas y la Cosecha de Cítricos para Jornaleros Agrícolas, con base en un Estándar de Competencia Laboral (ECL). Ver: <http://www.stps.gob.mx/bp/index.html>.

seguridad escolar que permiten la protección de los infantes ante posibles riesgos, tanto con el alumna- do como con la comunidad en general. Algo que resulta igual de importante es el impulso a la ampliación de la cobertura, tomando en cuenta las estadísticas del Consejo Nacional de Población (Conapo) a nivel nacio- nal y de cada entidad, y la población potencial. Por este motivo las Autoridades Educativas Locales dedican es- fuerzos a buscar población en los campos agrícolas, a dialogar con los propietarios para negociar la instalación de un albergue o de un local para atenderlos, y a gestionar lo necesario para brindarles el servicio educativo.

### **La práctica escolar, reflejo de la atención a la diversidad**

Las características de la población que se atiende en los albergues de los campamentos migrantes —las niñas y los niños de diferentes edades y niveles educativos que convergen en un aula, la presencia de dos o más lenguas y por ende de etnias y culturas—, representa, dentro de la diversidad, un mayor grado de heteroge- neidad, lo que implica contemplar estas diferencias en la práctica y en aspectos como: la disposición de los tiempos y actividades en la jornada escolar y en el ciclo agrícola, la participación de las familias y de la comu- nidad, y la organización unigrado, multigrado y multinivel.

La jornada escolar está muy ligada a las actividades productivas de madres y padres de familia; en apoyo a ellos, y en la medida de lo posible, se busca que sus hijos e hijas no estén sin compañía en el albergue, sino que, aprove- chen el tiempo para realizar diversas actividades más allá de lo escolar. Debido a que la jornada es larga, en algu- nas escuelas los niños y las niñas migrantes permanecen entre cinco y diez horas, dentro de las cuales participan en el desarrollo de situaciones de aprendizaje durante tres o cuatro horas y el resto se involucran en otras activi- dades como proyectos adicionales que promueve cada entidad, actividades de música, educación física, inglés, entre otras; algunas escuelas cuentan con los desayunos escolares del *DIF*, servicio de traslado desde y hacia las parcelas, revisión médica, actividades en ludoteca y/o biblioteca.

En los albergues donde no se cuenta con guardería<sup>20</sup> y con personal de apoyo para el cuidado de los infantes, son los hermanos mayores quienes cuidan de los de menor edad, ya sea incorporándolos en sus actividades escolares o involucrándolos en sus juegos con los amigos, sobre todo cuando se trata de un centro multinivel.

En las comunidades de origen la duración de la jornada escolar es de tres horas (a menos de que el centro per- tenezca al programa de escuelas de tiempo completo), en las cuales se involucra a los infantes en situaciones y secuencias didácticas y actividades permanentes.

En los albergues, las escuelas pueden tener turno matutino, vespertino y nocturno, en apoyo a las activi- dades de las familias; sobre todo en este último caso, el factor lúdico juega un papel aun más relevante.

<sup>20</sup> Existen campamentos con servicio de guardería, adicional al servicio de educación preescolar, en donde, fuera del horario escolar, los infantes quedan al cuidado de personal de apoyo que los asiste en su alimentación, aseo y, en ocasiones, en el traslado.



Por dicha razón y otras, como el hecho de no contar con actividades extraescolares, las familias notan las diferencias y valoran los beneficios de una jornada completa, es por ello que se impulsa que también se cuente con los apoyos para ampliar el tiempo escolar a través del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), buscando que la mayor parte de las escuelas que atienden a niños en situación y/o contexto migrante, tanto en los albergues como en las comunidades de origen, sean de tiempo completo, donde se les ofrezca una serie de actividades para el desarrollo integral y se logren los aprendizajes esperados como alumnado de preescolar. Cuando madres y padres jornaleros agrícolas observan que sus hijos e hijas son bien atendidos y cuidados, prefieren dejarlos en la escuela, antes que dejarlos expuestos a los peligros que existen en los campos; con ello también se coadyuva a erradicar el trabajo infantil.

Al hablar de tiempo escolar en la atención de las niñas y los niños migrantes se hace relevante hablar de los ciclos agrícolas. Las estancias de las familias migrantes dependen en gran medida de los cultivos existentes, por lo que varían de tres a cinco meses. Es así que lo antes dicho acerca de las jornadas completas en las escuelas toma mucha mayor importancia en esta situación, lo que contribuye a ofrecer a la niñez migrante mayores oportunidades de aprender a la par de cualquier menor mexicano durante un ciclo escolar. El personal docente reconoce esa ventaja, por lo que aprovecha al máximo las horas y en ocasiones extiende sus jornadas hasta cuatro horas, además de diversas estrategias que implementan para abordar el currículo nacional en menor tiempo.

La DGEI cuenta con el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM), herramien-

ta tecnológica que tiene la finalidad de registrar los avances escolares de las niñas y los niños migrantes de nivel preescolar y primaria. Toda la información que se registra en el sistema queda guardada y es visible para todas las entidades, lo que permite a las autoridades estatales saber hacia dónde se dirigen los niños y las niñas, y los avances escolares que traen consigo, lo que contribuye a la continuidad y conclusión de sus estudios en los lugares de tránsito como parte de su trayectoria escolar. Para facilitar el acceso, es un sistema completamente en línea que no requiere de equipos o sistemas especiales, únicamente tener una computadora conectada a internet.

La participación del personal docente durante la jornada escolar trasciende la actividad educativa, la cual es su principal responsabilidad. El compromiso que asume le permite involucrarse en la mayoría de las acciones durante el día, lo que a su vez le proporciona un mayor acercamiento a la comunidad.

Dadas las características de la población migrante, en las aulas se encuentran alumnos provenientes de diversas regiones del país, en ocasiones hablantes de una lengua indígena, o bilingües en lengua indígena y español. Por tratarse de una población en constante movimiento, llegan a los campos con la oportunidad de recibir una educación de acuerdo con sus circunstancias de vida que reconozca su situación de migración, donde se relacionarán con otros infantes y tendrán la posibilidad de aprender de otras culturas, estableciendo relaciones positivas en la interculturalidad.

En las aulas donde se brinda atención a niños y niñas en situación y/o contexto migrante, mucha de la riqueza cultural de nuestro país se concentra en un pequeño espacio, es así que las y los docentes

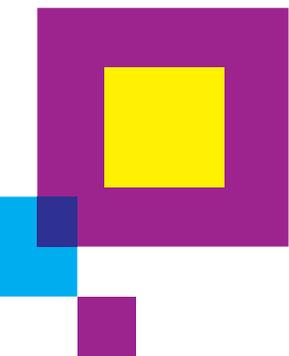
terminan siendo “enseñados” por el alumnado, como refiere una parte, cuando se respetan sus derechos al promover en el aula que compartan sus conocimientos observando que provienen de distintas visiones del mundo, costumbres y tradiciones, sus formas de vida y convivencia, y se dedica tiempo para que cada uno se exprese en lenguas indígenas. Todo ello representa experiencias de encuentros y espacios de construcción de conocimiento que deben aprovecharse durante la jornada escolar de forma permanente. El *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* impulsa estas prácticas y otras que destacan la experiencia y el conocimiento de la niñez migrante, como la aportación geográfica y sociocultural dado su tránsito por diversos estados de la República Mexicana y la convivencia con personas provenientes de diversos lugares del país y de otras naciones, las cuales se incluyen al conjunto de fascículos y de materiales que acompañan el marco curricular, como la obra *Juegos y materiales de la niñez indígena y migrante. Cuaderno del alumno y Guía-cuaderno del docente*.

En las comunidades de destino las y los docentes no siempre hablan una lengua indígena, mucho menos todas las que llegan a su aula —tomando en cuenta que pueden converger hasta siete o más—. <sup>21</sup> El profesorado que atiende a la niñez migrante desde el origen del antes Pronim, y a través del contacto cercano que se ha ido estableciendo con educación indígena, han empezado a conformar redes con maestras y maestros de otras entidades que hablan, escriben y leen en lenguas nacionales indígenas, para apoyarse con conocimientos que les permitan responder a las necesidades de su práctica docente. De las experiencias propias de las y los docentes, desde el origen del programa, resaltan aquellas en las que las alumnas y los alumnos interactúan de manera natural, sin que la diferencia de lenguas represente ningún obstáculo en la comunicación, al contrario; es así que, imitando esta práctica, las y los docentes aprovechan a aquellos estudiantes que se convierten en traductores, quienes apoyan en las actividades de aula y enriquecen, incluso, las competencias lingüísticas personal docente.

Otra práctica que se puede observar en las aulas es la construcción de ambientes alfabetizadores multilingües, lo que permite que los alumnos hagan reflexiones respecto a la escritura de la lengua, de forma plurilingüe,

<sup>21</sup> Entre las más de 60 lenguas indígenas que se hablan en la República Mexicana, en las aulas las lenguas nacionales de mayor uso, además del español, son: mixteco, tlapaneco, náhuatl, huichol, zapoteco, mayo, tarasco y tepehuano del norte.





tal como se promueve en este Marco curricular. Por ejemplo, se trabajan diferentes actividades para conocer el significado de palabras y expresiones que con mayor frecuencia se utilizan en la comunicación, como el saludo, solicitar objetos o servicios, identificar artículos diferentes, etcétera.

La inclusión de conocimientos de los pueblos originarios también tiene ocasión en la jornada escolar, con la característica de tener un mayor grado de intercambio entre culturas. A través de las actividades se reflexiona con el alumnado, por ejemplo, sobre las fiestas que se celebran en su comunidad de origen: qué comen, cómo se visten, por qué celebran; se explora en el entorno al preguntar directamente a madres y padres como parte de la investigación y se recurre también a información bibliográfica para contrastar y analizar con los alumnos. En este aspecto el Marco curricular pondera también la valoración de la cultura migrante, en la búsqueda de re-significar las experiencias y conocimientos que posee esta población por la movilidad geográfica que experimentan y por el trabajo agrícola que realizan, y otras actividades que han aprendido en su tránsito por diferentes regiones del país.

### **La relación escuela-comunidad**



El diálogo con los familiares y su integración en las actividades escolares es interés de las docentes en los albergues de los campamentos agrícolas migrantes. A pesar de las dificultades que tienen madres y padres de familia de participar —porque trabajan todo el día, llegan cansados al albergue, por las actividades en el mismo, por el desconocimiento de la enorme importancia que tiene para el sano desarrollo de sus hijos,

etcétera—, el profesorado busca el acercamiento con ellos por las tardes, noches o fines de semana, para platicar acerca de cómo les fue en el día, la vida en sus comunidades de origen, los recorridos que han hecho por territorio mexicano y por otros países; esa aproximación les permite entonces comentarles los logros y dificultades de sus hijos e hijas en la escuela y sugerirles estrategias que pueden apoyarles en casa. La motivación que esto genera hace que las familias muestren interés por colaborar con las actividades escolares y de buscar espacios para ello. En ese caso es común observar que padres y madres en el albergue cuentan historias y leyendas de la tradición oral, les leen cuentos a sus hijos e hijas y conversan con ellos en la lengua indígena.

Otra estrategia muy común entre los maestros y las maestras es involucrarse en las actividades del campamento, como son las celebraciones, las campañas de salud u otras, etcétera; el buscar la ocasión de relacionarse con la comunidad favorece el vínculo con la escuela y permite un mejor logro educativo del alumnado, además de un mayor cuidado de los infantes y respeto a sus derechos, pues el profesorado se convierte en soporte emocional y afectivo junto a madres y padres.

En las comunidades de origen también es posible observar la relación con la comunidad y es frecuente el apoyo que brindan en actividades escolares como relatar historias, cuentos o leyendas de la comunidad, compartir los conocimientos que poseen y ayudar a sus hijos e hijas en las tareas de casa. En ambos casos —comunidades de origen y destino—, se invita a las madres y los padres de familia a que participen en el desarrollo de actividades físicas, lúdicas, culturales y cívicas. Y lo hacen de buena gana, en particular

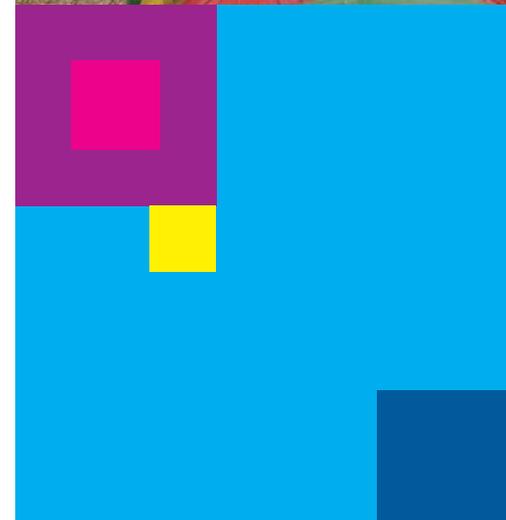
cuando el personal docente, retoma elementos comunes o significativos para ellos, pues hay identificación y motivación. Es el caso de actividades en donde pueden hablar de su cultura y expresarse en sus lenguas indígenas, platicar de su comunidad y de su experiencia como migrantes.

Madres y padres de familia constituyen la Asociación de Padres de Familia (APF) y realizan reuniones para dar a conocer una serie de situaciones relacionadas con la educación de sus hijos e hijas los avances y las dificultades presentadas. También se motivan para participar en la limpieza del aula o en eventos escolares; buscan los espacios para sensibilizarse sobre la necesidad de su apoyo en la educación, la importancia de que se integren a la tarea educativa y compartan con el alumnado los conocimientos que poseen como riqueza para el aprendizaje de todos. Por ejemplo, en Oaxaca la gente de la comunidad se pone de acuerdo para apoyar a sus hijos e hijas en los eventos que lleva a cabo la escuela, participando colectivamente en la organización de diferentes maneras, ya sea aportando insumos como los alimentos, o en las actividades que se llevarán a cabo, por ejemplo alguna danza ritual.

### **Funcionamiento de la estructura operativa**

Las entidades federativas tienen estructuras diferentes de acuerdo a sus necesidades. En general, hay asesores académicos que apoyan la labor del profesorado que atiende a la niñez migrante a cumplir diversas funciones de relevancia en la acción educativa: brindan acompañamiento a las escuelas en la identificación de necesidades para lograr mayor calidad y pertinencia en el servicio; documentan y buscan estrategias para socializar con las y los docentes a su cargo, las prácticas que servirán para enriquecer al colectivo, tanto por las dificultades como por los logros obtenidos; proyectan las líneas de capacitación y ponen en marcha acciones al respecto; supervisan las condiciones en las que operan las escuelas y los albergues para apuntalar acciones administrativas y de gestión. Las actividades que lleva a cabo el asesor son: visitas de seguimiento a los centros y reuniones colegiadas, éstas últimas se realizan de manera mensual o bimestral. En estados expulsores como Guerrero y Oaxaca, se utiliza la estructura estatal para dichos fines, involucrando a supervisores y asesores técnicos pedagógicos en esas tareas.

Por su parte, las y los docentes de cada escuela se conforman como un colectivo, en los casos en que existe más de un maestro o maestra, que son los menos. Cuando es así, uno de ellos funge como director, y tiene como función atender los aspectos administrativos y pedagógicos. Los colectivos de docentes se apoyan entre ellos para la consecución de los fines de la educación preescolar que se ofrece a la niñez migrante.



### III. EL DESARROLLO DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS: UNA APROXIMACIÓN





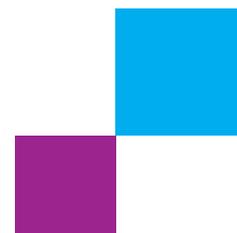
La educación preescolar indígena y de la población migrante busca garantizar una atención que responda de manera congruente a las cualidades que distinguen a la niñez indígena y migrante. El conocimiento de las teorías sobre el desarrollo infantil resulta indispensable para docentes del nivel, éste apoya a rechazar o reforzar las concepciones que todo docente tiene de la evolución y del crecimiento del niño, y orienta a determinar los objetivos escolares que en cada caso pueden cumplirse fácilmente, aquellos que requieren mayor acción educativa y aquellos que se logran a lo largo de la educación básica.

El conocimiento de la infancia en esta primera etapa, dentro de las concepciones de cada cultura, implica conocer las ideas que se expresan y transmiten en múltiples y variadas ocasiones, sobre todo en el ámbito doméstico, por ejemplo, durante la preparación e ingesta de los alimentos, las actividades como la carga de leña y agua, la limpia del terreno, el trabajo en la milpa. Observarlas y reconocerlas permite a docentes de educación preescolar indígena y de la población migrante una atención con pertinencia al integrarlas a su acción educativa en el centro escolar.

Resulta entonces necesaria una aproximación a los referentes de esta etapa en el rango de edad que se atiende, tres a seis años, sus fases y pautas de desarrollo, así como la manera en que se construyen los aprendizajes durante este periodo, reconociendo las concepciones de los pueblos originarios.

Según el Comité de los Derechos del Niño, en América Latina la primera infancia es considerada como el periodo que va del nacimiento, los primeros años de vida, la etapa preescolar y la transición al periodo escolar hasta los 8 años.<sup>1</sup> Corresponde al lapso de vida en que los niños experimentan intensos y muy acelerados cambios en su desarrollo, motivo por el cual se le considera como la base para el aprendizaje futuro, formándose los

<sup>1</sup> Las concepciones de la primera infancia varían de acuerdo con el país y la región. La definición con mayor consenso a nivel internacional es la que adopta ante el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Comité de los Derechos del Niño (que va de los 0 a los seis años. Si bien es cierto que la mayoría de niñas y niños comienza la escuela primaria en América latina a los seis años, el tramo de 6 a 8 se considera particularmente importante por las dificultades que enfrentan muchos niños en el proceso de transición, prueba de ello son las altas tasas de repetición y deserción en los primeros años de la educación primaria. Es por ello que en esta región es de suma relevancia considerar dicho periodo con el fin de asegurar políticas y programas que contribuyan a mejorar esta situación.



cimientos para la salud física, social, emocional y mental; la seguridad emocional; la identidad social, étnica, cultural y personal, y la adquisición y desarrollo de las habilidades para pensar, hablar y aprender.

El desarrollo, entendido como el proceso dinámico en el cual se dan cambios en las funciones del ser humano de forma progresiva, en adaptación a su medio y por consecuencia de éste, alude tanto a los cambios constitucionales como a los aprendidos, que conforman la personalidad de un individuo en constante y permanente desarrollo.

La primera infancia es un periodo de edad en la cual niños y niñas son especialmente capaces a la vez que vulnerables, debido a que el potencial de desarrollo tan importante que experimentan depende de que se estimulen sus funciones genéticas y de que se propicien, en su entorno, las oportunidades de aprendizaje que requiere.



50

Los procesos educativos que se generan en la educación preescolar indígena y de la población migrante han de responder de manera oportuna y pertinente a este grupo etario, partiendo de sus características como seres humanos y como niños o niñas indígenas y migrantes, favoreciendo aprendizajes que aporten a su desarrollo integral.

### **Maduración en la edad preescolar**

Entender el desarrollo del cerebro es de esencial importancia. El cerebro es el órgano más importante para la evolución del ser humano y para la regulación de los pensamientos, los sentimientos y las conductas.

El desarrollo del sistema nervioso va desde el nacimiento hasta la edad adulta, siendo la edad temprana la etapa más importante, por tener una mayor cantidad de “periodos sensibles”, definidos como los momentos más apropiados para vivir las experiencias que permiten el desarrollo del cerebro.

Durante los primeros años de vida se forma la médula espinal, se producen casi todas las neuronas del cerebro adulto, se establecen las funciones específicas de las neuronas por un doble proceso: la migración de las células hasta el lugar donde deben estar de acuerdo con las funciones que finalmente atenderán, y el proceso de diferenciación neuronal, es decir, el crecimiento de axones y dendritas para poder vincularse con otras células; además, el desarrollo de las sinapsis o puntos de comunicación con otras células (proceso llamado sinaptogénesis), evoluciona rápidamente.

Entrada la infancia temprana se dan otros dos procesos de forma muy fértil: el proceso denominado maduración de las sinapsis, el cual depende de la estabilidad y fuerza con que se hayan logrado las conexiones neuronales, lo que a su vez depende de la cantidad y calidad de experiencias y de los estímulos que se tengan; seguido de un proceso de eliminación o poda de las sinapsis, que reduce el número de conexiones establecidas, muchas de las cuales están destinadas a desaparecer; otras, de no establecerse con fuerza por no darse un refuerzo continuo, pueden provocar hasta daños cerebrales. Hay sinapsis que se terminan de producir

hacia el final de la edad preescolar, como aquellas de la corteza visual y las de la audición y el lenguaje, otras como las de la cognición de nivel superior, se prolongan hasta la adolescencia y la edad adulta.

Mucha de la información recibida del entorno influye en los procesos sinápticos, situación que puede conducir a la adaptación o a la vulneración. El sistema nervioso está estructurado para incorporar e integrar las experiencias externas, esto se ve enfatizado en las etapas tempranas de la vida. Hay por ello aspectos esenciales que cuidar en estas edades como la alimentación y la estimulación, por ejemplo, que ayudan al desarrollo natural del cerebro.

Finalmente se da en estos primeros años de vida, el proceso llamado mielinización, responsable de formar el tejido que rodea las células nerviosas y que permite una comunicación eficiente entre ellas, de éste depende la rapidez de los impulsos nerviosos. Al igual que la maduración del sistema nervioso, la mielinización depende de las experiencias y de la estimulación, y se prolonga hacia la edad adulta; en la mielinización hay caminos que se tienden hasta la tercera década de la vida.

La edad preescolar se caracteriza también por ser una etapa de constantes cambios en las destrezas psicomotoras. Los pequeños se sienten ávidos de hacer todo tipo de actividad física: correr, saltar, trepar, subir, bajar; experiencias de las que depende un mejor desarrollo motriz.

La maduración de los sistemas óseo y muscular es incesante. Cartílagos que se sustituyen aumentando el número y tamaño de los huesos y se vuelven más sólidos, lo mismo sucede con el crecimiento de los músculos; esto es proporcional al crecimiento del cuerpo en términos del aumento del peso corporal, forma y estatura. Estos cambios aumentan las destrezas motoras en la ejecución de actividades físicas; poco a poco el niño corre con mejor armonía, aumenta o disminuye la velocidad con mayor facilidad, se puede parar más rápidamente, subir y bajar árboles o escaleras sin ayuda, saltar más alto y más lejos.

En las comunidades indígenas, el desarrollo motor se potencia a través de las actividades físicas que se realizan en el ámbito familiar, a la vez que se va logrando la identificación con un rol dentro de la familia. Como resultado de la autonomía que van logrando en sus movimientos, los padres esperan que sus hijos a esta edad empiecen a realizar ciertas tareas como vestirse solos, imitar las actividades de los mayores en sus juegos y participar en algunas de ellas, de acuerdo con lo que pueden hacer por su edad, como: acarrear un poco de agua y leña, desgranar el maíz, separar las cuentas de chaquiras, separar los hilos para tejer.

Por los constantes recorridos que hacen a pie, se muestran capaces de recorrer grandes distancias, usando como referencia espacial su casa, la milpa, la escuela u otros puntos significativos de la comunidad; se espera de niños y niñas que acompañen caminando a su padre y madre al potrero y la milpa, y que ayuden



acarreando trozos pequeños de leña, cuidando el ganado, deshierbando el maíz, llevando la comida a los adultos y hermanos mayores, entre otras tareas. Los juegos en los que participan organizados entre ellos son también actividades que favorecen su desarrollo; destacan las competencias de carrera, los juegos de pelota y el trepar árboles, estas actividades son desempeñadas sobre todo por los niños, dejando a las niñas, en ocasiones, sin la posibilidad de potenciar su desarrollo físico al grado de poder defenderse en una situación de violencia, o de salvar su vida en caso de un incendio, por ejemplo.<sup>2</sup>

### “Piak”

Juego tradicional de las culturas paipai, cucapá y kumiai de Baja California

Tiempo aproximado: 2 tiempos de aproximadamente 20 minutos

Actualmente la pelota se obtiene de un trozo de árbol específico y se talla hasta obtener la circunferencia. El bastón que utiliza cada jugador es recolectado de los árboles, se busca una rama larga con un doble tipo de gancho en la parte de abajo. Se forman dos equipos, cada uno se integra por cinco participantes y se nombra a un capitán. Cada equipo intenta pasar la pelota al otro extremo de la cancha para que cuente un punto. Para iniciar el juego los participantes tienen que estar observando hacia el lado contrario de su portería, mientras el árbitro entierra la pelota en un hoyo que se encuentra en el centro de la cancha. Los capitanes intentan sacar la pelota y pasarla a un compañero dentro de su cancha para después tratar de llegar a la cancha, contraria y así anotar. El bastón no debe ser levantado más alto de la altura de la rodilla de cada participante, la pelota sólo debe ser golpeada con los bastones.

En preescolar este juego favorece el trabajo colaborativo y en el desarrollo de habilidades como: correr, saltar y mantener el equilibrio.

Recuperado por docentes que atienden a niños en contexto y/o situación migrante:

Cecilio Jaquez Contreras, del campamento Los Pinos

Dinora Aguilar Rodríguez, del campamento Las Brisas

<sup>2</sup> Aportación del Dr. Hernán J. García Ramírez, Subdirector de la Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural de la Secretaría de Salud, en entrevista realizada por personal de la DGEI en febrero de 2012.





En cuanto a la coordinación muscular fina, las niñas y los niños participan en prácticas socioculturales que desempeñan desde pequeños. Por ejemplo, en comunidades indígenas el desgranar maíz y hacer tortillas, el hilar-deshilar e insertar el hilo en la aguja, separar los granos buenos de los malos de maíz, de café o de frijol, manipulación de materiales como el barro, la madera, el cuero o trenzar la palma, con los que realizan figuras con formas variadas, además de que, dentro de sus responsabilidades está el separar los trozos de leña por tamaño, o las vainas de palma, y la clasificación del chile por color. Por ejemplo, en la comunidad de Ecatlán, Puebla, llevan a los infantes desde preescolar al corte de café, las madres los esperan a que termine la jornada escolar, y ya en la milpa la madre le indica cuál es el grano que ya se puede cortar, identificado por el color rojo; cuál es el grano que se debe dejar madurar, que es el de color verde; y el grano que está seco por su color negro. Las niñas y los niños participan en la pizca del café a la par de su madre en las ramas bajas de los árboles.

En los albergues de los campos migrantes se conservan estas actividades, pues las niñas y los niños participan en el desgrane de mazorcas, además de que elaboran o apoyan en la elaboración de piezas como sombreros de palma o vasijas de barro, entre otras; por ejemplo, en un campo de Nuevo León, una alumna proveniente de Michoacán mostró sus habilidades para elaborar piezas de madera talladas, desde la selección del trozo de madera, pues fue capaz de imaginar, con el tacto, la figura que se puede elaborar con cada uno, además de distinguir las partes que requieren un tallado más sencillo y aquellas que requerirán de mayor fuerza. O en Chilapa, Guerrero, en donde los infantes elaboran diferentes piezas con palma, como sombreros y bolsas, entre otros, y aprenden de sus padres y sus madres que la vaina no debe estar del todo seca para que sea más manejable y no se rompa a la hora de hacer el tejido. En los albergues de los campos agrícolas, se observa que los infantes elaboran sus propios juguetes, por ejemplo los niños usan piedritas para jugar a las canicas, y las niñas hacen sus muñecas de hilo y tela.

Desde edades tempranas la mano realiza lo que le ordena el ojo, regulación de la que dependen actos sencillos como tomar un objeto y acomodarlo, atrapar una pelota al vuelo, etcétera. La coordinación visomotora o visomanual es la función cerebral que permite coordinar la capacidad de mover el cuerpo, al conjugar la vista con los movimientos de la cabeza, los brazos, las piernas.

A la edad de tres años, un infante ya puede construir una torre, sus trazos se hacen más definidos y puede doblar una hoja de forma vertical y horizontal. A los cuatro años, su orientación espacial y precisión de movimientos le permite hacer trazos y dobleces diagonales, puede tomar semillas una a una y soltarlas dentro de

una botella. A los cinco años, es capaz de hacer trazos rectos hacia cualquier dirección, trazar un círculo o un triángulo y hacer el dibujo de una figura humana con avanzada exactitud.

## El entorno y el desarrollo de capacidades

De los tres a los seis años, los menores desarrollan una mayor competencia cognitiva, intelectual, comunicativa, afectiva y social, en respuesta a los retos que les presenta el entorno, lo que les sirve para afrontarlos y adaptarse a su medio ambiente, al organizar y reorganizar sus pensamientos y acciones.

Según Piaget, la adaptación que experimenta el individuo supone una interacción en equilibrio entre el sujeto y los acontecimientos externos, a través de dos procesos: asimilación y acomodación, ambos principios determinan la relación que el individuo establece con el ambiente y los estímulos cambiantes del entorno; estos procesos se dan en todas las etapas del desarrollo intelectual.

El primero, la asimilación, implica que el infante relacione “cómodamente” lo que aprehende por medio de los sentidos, a una estructura mental ya organizada sin modificarla; la acomodación requiere que haga frente a las circunstancias que le exige el ambiente, lo cual modifica sus esquemas ya existentes, reorganizando la comprensión que ha hecho del mundo, obligándolo a cambiar su comprensión conceptual para hacer que encajen las nuevas percepciones.

La etapa preoperatoria, de los dos a los seis o siete años, trae consigo la función simbólica, donde se pasa de una construcción del pensamiento ligada a lo real, lo concreto, lo presente, a una construcción simbólica que lleva a una comprensión conceptual. Esto se puede observar mejor pasados los cuatro años, cuando al jugar el menor utiliza símbolos para referirse a los objetos, las personas, los lugares, con las representaciones mentales que ha logrado hacer de éstos, por ejemplo al imitar la voz de su mamá o papá cuando lo llaman a comer, o cuando trata a su muñeco como si fuera un hermano; también desarrollan la capacidad de referir eventos pasados con mayor facilidad, prever el futuro y explicar y reflexionar lo que está sucediendo en un hecho presente. Es así que el rango del funcionamiento de su mente se eleva ampliamente.

Uno de los juegos preferidos de las niñas y los niños en preescolar es la llamada “comidita”, en donde los participantes se ponen de acuerdo sobre cuál es el papel que van a jugar y las acciones que van a llevar a cabo: quién va a preparar la comida, quién va a elaborar las tortillas, quién va a servir la comida y quiénes serán los que van a comer. Las niñas y los niños recolectan cosas que utilizan para este juego como plastilina, masa, tierra, hojas de diferentes tamaños, madera de diferentes tamaños, piedras, varas, aserrín, olotes, botes, ropa, pedazos de tela, varas, etcétera.

El lenguaje es un aspecto esencial en el desarrollo cognitivo del que hablamos, pues permite a los infantes comunicarse, organizar sus pensamientos y desarrollar procesos cognitivos como diferenciar, comparar, agrupar. El expresar emociones, sentimientos, ideas, intereses y necesidades, les permite representar el mundo que les rodea. Como se ha venido apuntando, en los primeros años se experimentan avances muy significativos. Una vez que es adquirido el lenguaje —con uno o dos años de edad—, los aprendizajes futuros serán controlados y regulados por el uso de éste, lo que a su vez interviene en el desarrollo de las capacidades intelectuales. Esto se observa en las capacidades para aprender, percibir, pensar, razonar y resolver problemas, potenciadas de manera considerable a la edad de tres, cuatro y cinco años.

El desarrollo del lenguaje depende del factor biológico, es decir, de la constitución adecuada del cerebro y de las funciones específicas del área de lenguaje, así como de los órganos que intervienen para emitir sonidos, palabras y frases. Además, necesita de los estímulos adecuados por influencia del medio social y cultural, a través de constantes oportunidades de hablar y de ser escuchados, en las actividades del hogar, del aula, y las prácticas de crianza. Ampliar estos espacios permite un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, a la vez que las emocionales y cognitivas.

A medida que crece, el infante habla más, utiliza un mayor número de palabras, sus oraciones se vuelven más largas y completas, los mensajes que quiere transmitir son más comprensibles, mejor articulados y cada vez más complejos en cuanto a su estructura gramatical.

El lenguaje es una herramienta cultural universal adquirida y empleada en sociedad. Sirve al ser humano para enfrentar situaciones de su entorno de manera eficiente y efectiva. El lenguaje moldea la mente para que funcione dentro de las categorías, conceptos y modos de pensar de una determinada cultura.

Es importante saber que los lenguajes que utilizan las niñas y los niños para expresarse en la primera infancia son variados, el oral es uno de ellos, pero no el único; el dibujo, los gestos, la escritura, también lo son, por lo que deben aprender a utilizar cada uno de éstos para comunicarse y relacionarse mejor con su entorno.

Resulta fundamental el desarrollo oportuno de la lengua materna desde la primera infancia para no alterar el desarrollo de las áreas cognitivas, motoras y sociales, a la vez que se potencian dichas capacidades con el aprendizaje de otra u otras lenguas.

El papel que juega el entorno *natura* sociocultural en la maduración y el desarrollo, así como también en el aprendizaje de las niñas y los niños, es primordial. De forma inicial y permanente, durante la vida de los seres humanos, la familia ejerce una influencia muy importante, y cada una pertenece a un grupo social y cultural que define sus modos de vida. Posteriormente, cada integrante de la familia pertenece a otros grupos, como los amigos, la escuela y la misma comunidad; y todas las experiencias de interacción con personas (infantes y

adultos) fuera de la familia también influirán en la niña o el niño, aunque la familia seguirá siendo el agente primordial de socialización.

Es a partir de esta serie de relaciones sociales y culturales que el infante genera su propia comprensión del mundo y de los objetos, hechos y fenómenos que le rodean. Toda posibilidad que le da el medio de explorar al tocar un objeto, observar un fenómeno o al describir un hecho, le permitirá construir conocimientos y desarrollar sus capacidades.

Los abuelos y las abuelas son los agentes principales en la transmisión de concepciones del mundo ligadas al pensamiento de los pueblos originarios. Son ellos quienes en las comunidades indígenas enseñan a la población infantil a amar y respetar a la naturaleza y a sentirse orgullosa por sus raíces indígenas. Comparten la importancia de trabajar por el bien común, de cooperar con los demás para ayudar al que más lo necesita y no esperar pago alguno, entre otros valores.

En los albergues de los campos agrícolas se observa que padres y madres de familia buscan preservar esos valores y conocimientos, al fomentar la responsabilidad y el amor por el trabajo, al sembrar la tierra o al elaborar una artesanía, para obtener buenos resultados traducidos en una buena cosecha y en la venta de los productos. Además, los juegos de los niños muestran tanto su capacidad de recordar las costumbres de su comunidad, como cuando los niños y las niñas de Oaxaca juegan a ser una banda de música mixe que canta y pone a bailar al pueblo en una celebración, o como la de interpretar y adaptarse a sus circunstancias en un nuevo entorno, al imitar en sus juegos a sus padres y madres como jornaleros.

La etapa preescolar es decisiva para el desarrollo de la personalidad, lo que implica no sólo el aspecto individual, sino el social, cultural y de género. Al mismo tiempo y de forma vinculada al desarrollo cognitivo, las relaciones que establece con los demás y con su entorno en general, aportan al desarrollo de la personalidad. El desarrollo de las emociones, el cual depende de la interpretación que hace el infante de las experiencias con otros, de lo que otros piensan de él y de las respuestas que le ofrecen las personas que le rodean; conforme establece vínculos afectivos y relaciones de apego seguro con sus pares y adultos, desarrolla aptitudes sociales que le permiten elegir entre interacciones positivas y negativas; el crecer en ambientes que le dan confianza de quién es, como niño o niña con sus características físicas y emocionales, desarrolla su identidad de género y facilita un desarrollo sexual saludable; el sentido de pertenencia al grupo le permite enfrentar situaciones culturales al interior y al exterior del mismo, y fortalecer su identidad.

Lo anterior resulta de crecer en ambientes que apoyen positivamente en la regulación de sus reacciones ante las situaciones de un mundo cambiante, que permita el desarrollo de la autorregulación y que lo lleve a actuar cada vez de forma más independiente. El desarrollo personal y sociocultural está íntimamente ligado al cuidado que madres, padres y agentes educativos comunitarios ejercen sobre sus hijos e hijas, al establecer vínculos de apego seguro y generar espacios para interpretar y socializar las emociones, todo ello de acuerdo con los patrones sociales y culturales de cada comunidad.



En campamentos migrantes es frecuente observar las muestras de cariño de padres y madres a hijos en esta etapa de la vida con expresiones como en lengua maya: *chanpaal* que significa «niño pequeño»; *in chan wal*, «mi niño o mi pequeño hijo»; *in chan yabilaj*, «mi amorcito»; *in chan ki'ichkelenwal*, «mi precioso hijo»; *in chan ki'ichpanwal*, «mi preciosa o hermosa hija». La cercanía de las niñas y los niños con los adultos los llena de seguridad, pues se sienten queridos y protegidos. En lengua totonaco del estado de Puebla se les dice a los niños *tatsin*, diminutivo de la palabra *tata* que significa «abuelo». Esta expresión la utilizan para expresar cariño, para saludarlos o despedirlos, o para darles un consejo o una indicación. En chinanteco de Ojtlán *nojtakotsin*, significa «mi hijita o mi niñita»; *nojchoko*, mi hijo; *no ixwitsin*, mi nieto o mi «nieta».

Las relaciones que se establecen entre géneros, tanto en comunidades de origen como en campamentos agrícolas, recupera la visión complementaria de los pueblos indígenas y se transmite a los más pequeños, en donde hombres y mujeres tienen tareas asignadas para mantener a la familia; es así que las mujeres están más ligadas al espacio del hogar con tareas como preparar los alimentos, cuidar el vestido de los miembros con actividades de tejido y bordado; los hombres, en cambio, se encargan del cuidado de la milpa, que es parte del sustento familiar. El rol de la mujer ha ido cambiando desde años atrás, actualmente las mujeres apoyan en las actividades del campo, más aun en los campos agrícolas, además de que acceden cada vez más a la educación que les permite ejercer una carrera. En cualquier caso, la equidad de género es un tema que se sigue discutiendo, sobre todo por asuntos de violencia y por una mayor falta de oportunidades de un trabajo digno y bien remunerado para las mujeres.

La sexualidad es un tema tan reservado en comunidades indígenas como en el mundo llamado occidental, y un reflejo de la gran diversidad de opiniones entre etnias, que va desde la omisión o reserva del tema en la mayoría de los casos, hasta algunas que se muestran más abiertas. Esto también varía con la edad; en general, en la primera infancia no se habla de este asunto, en ocasiones es hasta la pubertad que se orienta a los jóvenes en el ámbito familiar, ya sea por la madre o en ocasiones es el padre. A los infantes en edad preescolar se inicia enseñándoles las partes del cuerpo, en algunas etnias incluyen los genitales, en otras no; también se platica con ellos de la maternidad, por ejemplo, cuando está en camino un hermano o una hermana.

En los campos agrícolas el tema también es reservado, aunque hay campos agrícolas en los que se abre un poco la comunicación entre padres-madres e hijos o hijas, haciéndoles ver desde la primera infancia, que no deben permitir que alguien toque sus genitales, y aconsejándoles que se cuiden y denuncien cuando alguien o algo les moleste al respecto, con el fin de prevenir el abuso sexual.

Finalmente, es de particular importancia la formación de valores, característica de la etapa preescolar, en donde deben tomarse en cuenta tanto los valores considerados universales —justicia, libertad, solidaridad, honestidad, etcétera—, como aquellos propios de cada grupo social y/o cultural que provienen de su concepción del mundo y su situación histórica y social, y que a la vez enriquecen a los universales. Nuevamente la influencia del medio se liga estrechamente a este desarrollo, pues la formación de valores se produce, desde la primera infancia y a lo largo



de la vida, a través de la familia y la escuela, y los ejemplos que las niñas y los niños observan de los adultos que lo acompañan en su educación.

El conocimiento de las teorías del desarrollo permite a las y los docentes de educación preescolar indígena y de la población migrante reconocer la realidad y la complejidad de las situaciones educativas—algunas de las cuales requieren asesoría pedagógica y psicopedagógica especializada—, a fin de comprender mejor y explicar el logro de los aprendizajes esperados de acuerdo con el marco curricular; y en el trabajo práctico de la docencia, se tiene la posibilidad de explorar nuevas explicaciones de situaciones educativas que se presentan en sus contextos particulares, tomando en cuenta la diversidad personal, social, cultural, lingüística y de género de cada uno de sus estudiantes.

### Pautas de desarrollo de los tres a los seis años de edad<sup>3</sup>

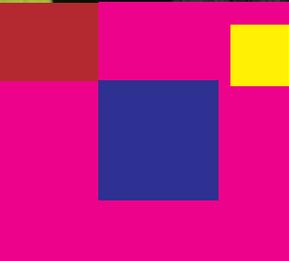
#### Tres a cuatro años

- *Reconoce y nombra algunas partes de su cuerpo y de su cara.*

Hñahñú	Tseltal	Español
Yä xithe	Tsa akaniletik	Piernas
Yä m'a'ye	K'abetik	Brazos
Yä da	Sitiletik	Ojos
N'e	E'	Boca

- *Identifica y comunica sus datos personales (nombre, edad).*
- *Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones.*
- *Intenta evitar las situaciones que no le agradan.*
- *Expresa, a los adultos, sus necesidades personales (hambre, sed, cansancio) gestual y verbalmente.*
- *Reclama la atención de los adultos cuando la necesita.*
- *Expresa sus emociones y sentimientos.*
- *Reconoce las muestras de afecto de los adultos o de los infantes que conoce.*
- *Manifiesta su estado de ánimo verbalmente.*
- *Muestra confianza en las tareas cotidianas (recoger sus cosas).*
- *Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.*
- *Quiere hacer las cosas por su cuenta.*

<sup>3</sup> El siguiente es sólo un referente del desarrollo de niñas y niños de tres a seis años por rango de edad.



- Persevera para conseguir un propósito.
- Muestra satisfacción por sus producciones o acciones.
- Le agrada hacer encargos.
- Ejerce el control en las actividades motrices y lúdicas: camina en puntas, de pie (puntillas) se desplaza con objetos en la mano, pateo una pelota, salta con los dos pies, salta de un escalón con ayuda, sube y baja escaleras con ayuda, trepa y se balancea, corre.
- Reconoce situaciones de peligro habituales y las evita.
- Realiza movimientos que demuestran una mayor precisión en la coordinación viso-motora fina, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: hilvana plantillas de ropa, coches, le gustan los juegos de construcción y manipulación con piezas pequeñas, arma y desarma, voltea las páginas de un libro o revista de una en una, arma rompecabezas grandes y sencillos, encaja figuras, lanza pelotas o bolsitas, enrosca y desenrosca, enhebra, rasga y arruga papeles, copia trazos muy simples, pinta haciendo trazos espontáneamente.
- Come utilizando solo la cuchara y/o el tenedor.
- Colabora cuando se lava las manos.
- Se lava las manos y la boca cuando el adulto se lo pide.
- Colabora a la hora de vestirse y desvestirse poniéndose y/o quitándose algunas prendas sin ayuda.
- Comunica cuando desea ir al baño.
- Asume responsabilidades en actividades de la vida cotidiana (guardar sus juguetes y ropa, tirar los desperdicios).
- Elige entre opciones y toma decisiones en actividades de rutina y juego.
- Reconoce el principio y término de acciones y sucesos cotidianos.
- Anticipa situaciones y actividades cotidianas a partir de determinados indicios o señales.
- Demuestra sentimientos definidos de simpatía, ternura, tristeza, vergüenza, enojo, celos, hacia personas que lo rodean y que son afectivamente importantes para él o ella.
- Utiliza fórmulas de cortesía para dirigirse a los otros: saluda, agradece, pide permiso, se despide.
- Participa con interés y disfruta en actividades sociales: cumpleaños, paseos, reuniones y visitas familiares en los que se siente acogido y respetado.
- Se reconoce y valora como persona, integrante de una familia que es única, cuando percibe en ella aceptación, respeto y acogida.
- Tiene gestos de generosidad con otros niños y niñas o adultos, compartiendo los objetos que posee, la actividad que realiza o el lugar que ocupa, o desprendiéndose de ellos.
- Coopera espontáneamente con los infantes o adultos que observa esforzándose por lograr algo.
- Defiende a otros niños o niñas que son objeto de maltrato o agresión por parte de otros infantes o adultos.
- Utiliza oraciones cortas para comunicar sus intereses, experiencias.
- Verbaliza sus deseos u oposiciones.
- Pide ayuda verbalmente cuando lo necesita.
- Utiliza el lenguaje habitual propio de las distintas situaciones de comunicación juego, rutinas, etcétera.



- Comprende órdenes sencillas (por ejemplo: interpreta y realiza dos indicaciones simples que se hacen a la vez).
- Escucha cuentos cortos o las pequeñas explicaciones que hace el adulto.
- Comprende y responde preguntas sencillas.
- Se interesa por los otros e inicia la interacción con ellos a través de diálogos y juegos espontáneos.
- Nombra objetos habituales cuando se los señalamos o cuando se los mostramos en imágenes.
- Identifica un objeto por la función que cumple, señalándolo entre otros (por ejemplo: ¿cuál sirve para comer?)

Maya	Náhuatl de la Huasteca hidalguense	Español
Le xaamacha' maalo'ob tial in k'iin waj	Ne komali kuali pan titotonis tlaxkali	Ese comal sirve para calentar las tortillas
Le ts'íib che'a utia'al ts'íib	Kuali titlajkuilos ika tlii	El lápiz sirve para escribir
Le miisóo tial yuuchul m'is	Ne tlachpoastli kuali ika titlaxpanas	La escoba sirve para barrer
Le si'a maalob tial u chocok'íntinbaj	Ne kuauitl kuali katimotonijsej	La leña sirve para calentarnos

- Nombra acciones que ve y que hace.
- Relata de modo sencillo y breve sus experiencias inmediatas a las personas que son de su confianza e interés.
- Explica alguna secuencia de un cuento y recuerda algunos personajes.
- Explica sucesos a los adultos, a los niños o las niñas.
- Empieza a utilizar pronombres en sus conversaciones: yo, tú, él.
- Utiliza nombres, adjetivos, verbos y diminutivos.
- Utiliza frases de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas.
- Manifiesta interés e iniciativa por comunicarse con otras personas.
- Muestra interés por las cosas preguntando por ellas.
- Imita sonidos de animales y diferentes onomatopeyas.
- Utiliza normas sociales establecidas para relacionarse con los demás (saludar, agradecer, pedir ayuda, etcétera).
- Dramatiza situaciones familiares imitando gestos y ademanes del adulto.
- Dramatiza personajes y/o animales conocidos, individualmente o en pequeños grupos.
- Disfruta moviéndose y bailando libremente al escuchar música de su agrado.
- Reproduce canciones sencillas repitiendo algunas palabras y respetando su melodía.
- Experimenta y produce las primeras formas simples de modelado: gusanitos, bolitas, tortas, y les pone nombre a sus obras.
- Produce con agrado sus primeras pinturas utilizando técnicas sencillas para dar color, cubrir espacios, etcétera.
- Produce sus primeros trazos, a los que pone nombre.
- Muestra interés por el producto de su actividad gráfica y plástica.

- Explora y describe características o cualidades de los objetos o elementos (color, medida, temperatura, sonoridad, uso, forma...).
- Muestra interés por las características de los objetos y los elementos de su entorno, preguntando, explorándolos.

Zapoteco de la Sierra Norte	Totonaco de la costa	Español
Xhen	Lanka	Grande
Blol	Stiliki	Redondo
Da'lá	Chichi	Caliente
Zag	Kgawiwi	Frío

- Agrupa objetos por semejanzas utilizando diversos criterios (forma, tamaño, color, uso, etcétera).
- Clasifica objetos según una cualidad propuesta.
- Aparea objetos, uno a uno, con interés.
- Compara objetos o elementos a partir de semejanzas o diferencias.
- Diferencia en objetos y cantidades: grande/pequeño, mucho/poco, ninguno/uno, pocos, muchos, largo/corto, a partir de la manipulación y de la observación.
- Conoce los espacios habituales de su casa: cocina, comedor, baño, etcétera; y su escuela: su asiento, lugar donde come, etcétera)..
- Sabe desplazarse por su cuenta por los recorridos habituales al ir a la tienda, el mercado, escuela.
- Identifica los diferentes rincones de su clase y los objetos correspondientes.
- Localiza en su entorno, escuela, casa, materiales e instrumentos de uso cotidiano.
- Tiene curiosidad por los cambios de espacio: ¿en dónde viven mis abuelos, tíos?, etcétera.
- Se ubica y reconoce posiciones de sí mismo y de los objetos en el espacio: dentro/fuera, arriba/abajo, al lado/delante/detrás.
- Empieza a comprender oraciones de lugar, tales como: “pon el cubo (debajo, enfrente, detrás) de la silla. Sin embargo, le es difícil entender: «al lado».
- Colabora con la higiene ambiental arrojando papeles y desperdicios a la basura.
- Muestra curiosidad ante los objetos e interés por su funcionamiento.
- Nombra y reconoce algunos animales y plantas y/o animales como primeras actitudes para la conservación del medio natural.
- Observa y conoce algunos fenómenos atmosféricos.
- Anticipa efectos de su acción sobre los objetos.
- Reconoce las partes de su cuerpo: cabeza, tronco y pies.
- Sube y baja escalones sin ayuda, alternando los pies.
- Se sostiene en un pie por cinco segundos.
- Camina siguiendo patrones en el piso.



- Sabe montar y pedalear un triciclo.
- Atrapa una pelota cuando ésta rebota con las dos manos.
- Inicia agarre de crayón.
- Ensarta cuentas.
- Hace manchones con pintura, dibuja o pinta en movimientos horizontales y circulares.
- Puede correr, lanzar, reptar y trepar.
- Puede mantenerse seco (a) y limpio (a) e ir al baño por su cuenta cuando siente la necesidad.
- Se baña con ayuda de sus papás.
- No desperdicia el agua cuando se asea.
- Realiza prácticas y hábitos de higiene personal como sonarse usando papel, un pañuelo o pedazo de tela suave; se tapa la boca con el brazo cuando estornuda o tose.
- Entiende algunos peligros derivados del mal uso de algunos materiales, y aprende a no acercarse a los ojos objetos puntiagudos (lápiz), no meterse cosas en oídos ni nariz, no comer pintura o pegamento, no meter la cabeza dentro de una bolsa de plástico, no acercarse a la estufa o fogón, etcétera.
- Comprende que sólo debe tomar agua hervida o potable.
- Comprende que las frutas y verduras deben ser lavadas y desinfectadas antes de comerse.
- Comprende y manifiesta cuando se siente mal.

Náhuatl de la Huasteca Veracruzana	Popoluca	Español
Nechkokoua nojiti	Antoypa 'a npuu	Me duele mi estómago
Nechkokoua notsontekoj	Antoypa 'ankoobak	Me duele mi cabeza
Niyakatsompililai yan axkuali nimomachilia	Ankujaampa iga asuxi	Estoy enfermo de gripe y me siento mal
Nana, nechkokoua notlankoch	Aapa 'antoypa antits	Mamá, me duele una muela

- Tira la basura en el lugar adecuado.
- Toma precauciones con plantas y animales que le pueden dañar, los que tienen espinas, los que son tóxicos, los que muerden o pican.
- Reconoce acciones que dañan su entorno: defecar al aire libre, quemar basura, ensuciar el agua.
- Sabe que hay ambulancias, doctores, hospitales.
- Sabe que hay remedios, medicinas, pomadas, que le ayudan a curarse.

## Cuatro a cinco años

- Señala y nombra partes del cuerpo y de la cara, en sí misma y en otras personas.
- Reconoce sus características físicas asumiéndolas como propias.
- Describe sus características y cualidades personales.
- Se identifica como niño o niña.
- Se interesa e investiga sobre su historia personal y familiar.
- Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones.
- Expresa verbalmente sus necesidades personales e intenta satisfacerlas.
- Evita situaciones que no le agradan.
- Reconoce los sentimientos y emociones en otras personas.

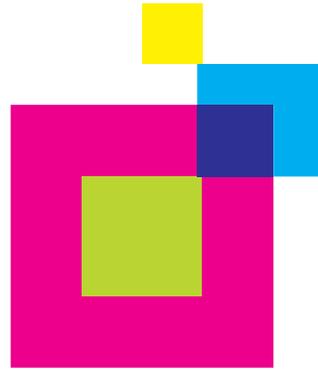
Mixe de la Alta, Oaxaca	Náhuatl de la Huasteca Veracruzana	Español
Jojtkujk´atēm	Pakilistli	Alegría
Tēmootp	Iknelistli	Compasión
Jojtmaapy	Kuesoli	Tristeza

- Reconoce y acepta muestras de afecto de los adultos o de niños y niñas que conoce.
- Expresa verbalmente su estado de ánimo.

Tzeltal	Rarámuri	Español
Ya jmel kot´an	Weni ó mana nili	Me siento triste
Mero lijk´em jol	Weni iyo ati	Estoy muy enojada
Ch´ajon	Weni siwe ati	Estoy aburrido
Binax kot´on	Weni kanila ati	Estoy muy contenta

- Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.
- Persevera para conseguir un propósito.
- Muestra satisfacción por sus acciones y producciones.
- Muestra confianza en sus posibilidades al desarrollar una determinada tarea.
- Le gusta hacer encargos y asumir responsabilidades.
- Demuestra agilidad, coordinación y equilibrio en las actividades lúdicas y de la vida cotidiana: salta lateralmente, rueda sobre su cuerpo hacia el costado, hacia adelante, hacia atrás, corre cambiando de velocidad y de dirección, camina punta-talón, camina llevando una bolsita sobre la cabeza.

- Le gustan los juegos motrices y se esfuerza.
- Reconoce situaciones de peligro habituales y las evita.
- Respeta las normas de juego.
- Afianza su coordinación viso-manual más precisa, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: le gustan los juegos de construcción y manipulación con piezas pequeñas, sirve en un vaso líquido de una jarra, recorta papeles con los dedos, pasa las páginas de un libro sin arrugarlas, enhebra cuentas grandes, arma rompecabezas y encajes, abrocha y desabrocha, atrapa pelotas que el o ella arroja hacia arriba, pinta.
- Establece secuencias temporales asociándolas con eventos y hechos de la vida cotidiana.
- Muestra independencia al vestirse y desvestirse con muy poca ayuda.
- Se interesa por actividades y faenas propias de la comunidad y participa progresivamente en algunas.
- Asume responsabilidades en algunas tareas del hogar, centro o programa educativo demostrando iniciativa.
- Percibe la importancia de su contribución personal en el juego o en la participación en tareas de la vida cotidiana.
- Demuestra colaboración y solidaridad al participar en actividades con otros niños, niñas y adultos.
- Se integra con otros niños y niñas estableciendo vínculos de relación interpersonal.
- Conoce, valora y respeta distintas formas de comportamiento y elabora progresivamente criterios de actuación propios.
- Demuestra mayor precisión y tiempo de concentración en las actividades que realiza.
- Descubre soluciones para resolver problemas que se le presenten en sus actividades de juegos y relación con los demás.
- Participa en acciones relacionadas con el cuidado y conservación de su salud.
- Se orienta en relación con las rutinas habituales: desayuno, juego libre, almuerzo, siesta (las anticipa).
- Distingue entre día/noche, antes/después, días de fiesta/días para ir a la escuela.
- Reconoce a las personas que forman parte de su familia y discrimina los gestos y comportamientos que le agradan o desagradan de sus integrantes.
- Se interesa por los acontecimientos que se producen en su entorno familiar, hace preguntas y expresa los sentimientos que le suscitan.
- Identifica algunas ocupaciones laborales y profesionales de miembros de su familia personas del vecindario.
- Reconoce algunos lugares propios de su vecindario o comunidad: parque, centro educativo, escuela, centro de salud, mercado, etcétera.



Zapoteco	Hñahñú	Español
Yuu'gan rsedi	Ngusadi	Escuela
Lidau ke geze kia'	Rä nijä mä hnini	La iglesia de mi comunidad
Yulague	Ngugä ts'utfi	Presidencia municipal
Yu'u gan regege bene re'	Ngu gä ñethi	Centro de salud

- Conoce y participa en algunas fiestas y tradiciones culturales y artísticas propias de su contexto socio cultural, demostrando interés y curiosidad hacia los mismos.
- Practica con agrado los hábitos, costumbres y formas de comportamiento social de su medio cultural con los que se siente identificado.
- Demuestra compasión por las personas que están expresando dolor e intenta consolarlas.
- Tiene gestos de generosidad con otras personas, compartiendo lo que posee o desprendiéndose de ello.
- Coopera espontáneamente con las personas que observa, esforzándose por lograr algo.
- Defiende a otros niños o niñas que son objeto de maltrato o agresión por parte de otros niños, niñas, niñas o adultos.
- Expresa abiertamente su desagrado y rechazo por situaciones o conductas que lo agreden, atemorizan u ofenden.
- Participa en las celebraciones y fiestas más importantes demostrando interés por su significado.
- Comprende las situaciones de los mensajes que les comunican los adultos y otros niños y niñas en situaciones de la vida cotidiana.
- Utiliza frases sencillas de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas y admirativas para comunicar a los demás sus deseos, ideas, emociones y sentimientos.
- Utiliza adjetivos, adverbios de tiempo y lugar, en oraciones sencillas que utiliza para comunicarse con los otros.

Maya	Náhuatl de la Huasteca Hidalguense	Español
Le cha'a n tin kaajal yan u kaajal	Chikueyi mochiuas tlaixpialistli tlen nochinanko	La fiesta del pueblo se celebrará la próxima semana
Jo' oljeak yancha xook ti u kuuchil kansaaj	Yaluaya tekitikey kaltlamactilouya/ Yaluaya timomachtijkej kaltlamachtiloya	Ayer hubo clases en mi escuela
Saamal yaan in bin ich koolyeetel in yuum	Mostla monekis nias mila uaya notata	Mañana tengo que ir a la milpa con mi papá

- Describe oralmente los elementos de su entorno social y natural, así como el contenido de diversas ilustraciones (dibujo, fotografía, pintura, etcétera).
- Relata experiencias vividas y escucha con curiosidad e interés las de sus amigos, amigas y adultos con quienes habla.
- Utiliza las normas que rigen el intercambio verbal (presta atención, guarda turno) cuando participa de diálogos como forma de interactuar con otros.
- Comprende y reproduce con sus propias palabras el relato de un cuento, adivinanza, rondas, historias a pedido del adulto o espontáneamente.
- Narra alguna historia que ha inventado.

- Utiliza normas sociales establecidas para relacionarse con los demás (saludar, agradecer, pedir ayuda, etcétera).
- Escucha con atención cuentos y disfruta de ellos.
- Utiliza el lenguaje oral en las diferentes situaciones (juegos, rutinas, etcétera).
- Disfruta y dramatiza cuentos, relatos y experiencias vividas, mostrando interés por enriquecerlos con sus propias invenciones.
- Representa roles familiares en sus juegos dramáticos, demostrando sus sentimientos hacia ellos.
- Crea historias en sus juegos de modo espontáneo y creativo.
- Disfruta al bailar intentando seguir el compás de la música que escucha.
- Reproduce ritmos sencillos utilizando recursos corporales e instrumentos musicales sencillos.
- Reproduce rondas, canciones y poesías cortas siguiendo su ritmo y acompañándolas con ademanes.
- Produce sus obras plásticas utilizando técnicas sencillas de pintura, collage, pegado, etcétera.
- Utiliza incipientes líneas curvas y cerradas para producir sus obras gráficas, a las que pone nombre.
- Representa la figura humana de modo rudimentario.
- Explora y describe propiedades de los objetos (color, tamaño, textura, uso, etcétera).
- Agrupa objetos por semejanzas (forma, tamaño, color, uso, etc.).
- Compara objetos o elementos a partir de similitudes y/o diferencias.
- Describe los atributos o propiedades de un objeto.
- Utiliza cuantificadores para indicar cantidades en situaciones cotidianas: muchos/pocos, muchos/uno/ninguno, más/menos.
- Cuenta e identifica cantidades de hasta cinco elementos.
- Establece la relación entre el signo gráfico y cantidades con diversos elementos.
- Diferencia entre: grande/pequeño, largo/corto.
- Reconoce redondo, cuadrado.
- Le gusta explorar y manipular los objetos.
- Demuestra interés por relacionar figuras y cuerpos geométricos con objetos de su entorno, utilizando diversos criterios.
- Muestra interés por contar objetos y comparar colecciones.
- Conoce los espacios habituales de la escuela.
- Sabe desplazarse solo por los recorridos habituales de la escuela y de su entorno inmediato.
- Conoce y utiliza los sectores o rincones del aula y sus funciones: rincón de lectura, material didáctico.
- Localiza y utiliza los distintos materiales y objetos del aula: tijeras, cuentos, rompecabezas, etc.
- Comprende y utiliza las nociones espaciales en relación consigo mismo/a y los objetos, de acuerdo con puntos de referencia de uso y aplicación cotidianos: dentro/fuera, encima/debajo, arriba/abajo, al lado, cerca/lejos, detrás/delante, juntos/separados.
- Identifica situaciones de riesgo y aprende a actuar frente a ellas practicando normas de seguridad.
- Se muestra observador y hace preguntas sobre objetos y fenómenos.
- Demuestra hábitos y actitudes de investigación en diversas situaciones de la vida cotidiana.
- Identifica animales y plantas según el medio en que viven y por algunas características físicas.
- Observa el crecimiento de plantas y animales demostrando interés por el origen de la vida.
- Conoce algunos paisajes naturales (bosques, playa, etcétera) y fenómenos atmosféricos.
- Descubre algunas de las relaciones de interdependencia que existen entre personas, animales y plantas.

Mixe de la Alta de Oaxaca	Totonaco Central del Sur	Español
Ĕts n'ixp jä kēpta, kēx x moyumpēē jä jōtsykin	Kkaamakgtakgalha kiwi xlakata kinkaamaxkiyan latamat	Yo cuido los árboles porque nos dan vida
Ĕts ntäkip jä näxwinit it	Kintse tiyat	La Tierra es mi madre

- Descubre con asombro algunos usos y aplicaciones de elementos del mundo físico y natural.
- Identifica diferencias entre hombres y mujeres.
- Sube escaleras rápidamente.
- Salta en el mismo sitio y avanza con un solo pie.
- Recorta respetando líneas curvas, ángulos y rectas.
- Corre y cambia de dirección sin detenerse.
- Se lava sus manos con agua y jabón antes de comer y después de ir al baño.
- Se cepilla sus dientes después de comer sus alimentos.
- Se baña por su cuenta con supervisión.
- Sabe que no debe tomar medicamentos sin supervisión.
- Sabe que no es conveniente alejarse de casa.
- Identifica quiénes son las personas que lo curan.

### Cinco a seis años

- Identifica y valora sus datos personales.
- Explora e identifica las características y cualidades del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente (talla, rasgos físicos, segmentos y partes corporales, aptitudes físicas...) y establece diferencias y semejanzas con las de otras personas.
- Identifica las sensaciones y percepciones que se obtienen de la exploración del propio cuerpo y de la realidad exterior haciendo uso de los sentidos.
- Identifica, acepta y valora sus características y cualidades personales y las características de su identidad cultural.



Popoluca	Rarámuri	Español
Awšbšk aŋnamaj	Nijeke akaleami, chikaramijú	Soy honesto
Jé' mj šmñi dyaañmoog šypá	Nije riwiwi riarnuti kawichi niruami	Respeto las cosas que hay en el monte
Awššdyaap jeyam animat	Nije tibu namuti akami enami	Yo cuido a los animales
Awšbšk ššxšñ	Nije a' la kaleramijú	Soy buen amigo
Ich anuntajšyš	Nije ralamuliju	Soy popoluca/rarámuri

- Identifica, acepta y valora sus posibilidades y limitaciones y actúa de acuerdo con ellas.
- Identifica, comunica y regula los propios sentimientos y emociones, preferencias e intereses, así como identifica y respeta las de los demás.
- Reconoce las etapas de su desarrollo, sus progresos, los cambios físicos y su relación con el paso del tiempo, los cambios en la forma de vestir y en los juegos, su progresivo y amplio “saber hacer”...
- Valora y demuestra una actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos y de los demás niños y niñas.
- Respeta las diferencias, la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones.
- Diferencia distintas actividades de la vida cotidiana: juego, rutinas, cumplimiento de responsabilidades.
- Regula el propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y responsabilidades.
- Planifica acciones de manera secuenciada para resolver tareas y constata sus resultados; hace elecciones en los juegos y en sus adquisiciones basándose en orientaciones personales.
- Coordina los propios intereses con los de los demás, colabora y brinda ayuda a los otros niños, niñas y adultos en la realización de actividades de la vida cotidiana (de juego, domésticas, cumplimiento de rutinas, de resolución de tareas...), pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento que la requiere.
- Regula la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de los otros niños, niñas y adultos e influye en el comportamiento de los otros: pidiendo, dando, preguntando, explicando.
- Practica hábitos elementales de salud, organización, constancia, atención, iniciativa y capacidad de esfuerzo en la propia actividad.

Zapoteco	Mixteco	Español
Padiurre	Tao ndi	Buen día
Nagezagaru	Kunda ka'ó	Hasta luego
Diusculetú	Ku ta'uío	Muchas gracias

- Acepta las posibilidades y limitaciones propias y las de otros niños y niñas en la valoración de las tareas.
- Valora el trabajo bien hecho, reconoce los errores y acepta las correcciones para mejorar sus acciones.
- Explora las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana.
- Ejerce control activo y adapta el tono corporal y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
- Domina la coordinación y el control corporal en las actividades que implican tanto el movimiento global como el segmentario, en las actividades lúdicas y en la vida cotidiana.
- Utiliza la coordinación y manipulación viso-motora fina para manejar y explorar objetos con precisión, en la realización de actividades de la vida cotidiana y de tareas relacionadas con las distintas formas de representación gráfica (dibujar, pintar, aproximaciones en la escritura).
- Descubre y afianza su lateralidad desarrollándola libremente en situaciones de la vida cotidiana y de juegos corporales.
- Demuestra confianza en las propias posibilidades de acción.
- Valora las posibilidades que adquiere con la mejora en la precisión de sus movimientos.
- Demuestra iniciativa y disfruta al aprender habilidades nuevas.
- Colabora y ayuda a los otros niños y niñas.
- Participa en los juegos psicomotrices respetando las reglas y las normas básicas.
- Practica con autonomía hábitos de higiene y cuidado personal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales apropiados.
- Colabora y contribuye en el mantenimiento de la limpieza y la seguridad del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.
- Practica hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, colaborando en las tareas para la satisfacción de estas necesidades básicas.
- Utiliza adecuadamente instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.
- Determina la relación causa-efecto entre salud-enfermedad y la satisfacción o no de sus necesidades de higiene, alimentación, descanso, ejercicio, afecto y recreación.
- Reconoce los signos y síntomas de enfermedades más comunes como diarrea o gripe, etcétera.
- Acepta las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
- Colabora con las medidas que se adoptan en situaciones de enfermedad y pequeños accidentes.
- Valora la actitud de ayuda y protección de la familia y otros adultos en situaciones de higiene y enfermedad.
- Discrimina comportamientos y actitudes adecuadas o inadecuadas en los grupos a los que pertenece y hace un empleo contextualizado de las normas básicas de convivencia.
- Participa en la planificación y realización de experiencias sencillas referidas a la organización de una actividad grupal.
- Participa y colabora en el ámbito familiar, en el grupo de aula y el equipo de trabajo, aportando ideas y asumiendo tareas concretas y compartidas.
- Defiende sus derechos y opiniones con actitud de respeto hacia los demás (compartir, escuchar, saber esperar, entender).

- Valora y respeta las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece (normas de uso de los objetos, normas de cortesía, normas de intercambio comunicativo de grupo-turnos palabras, respetar las decisiones y acuerdos tomados). Y participa en el establecimiento de ellas.
- Resuelve de manera autónoma situaciones conflictivas.
- Muestra respeto por la diversidad de sexos, de roles, de ocupaciones, edades, etcétera).
- Identifica y valora a los miembros de su familia: relaciones de parentesco, funciones, ocupaciones, procedencia, la historia de su familia, costumbres, su rol en la familia.

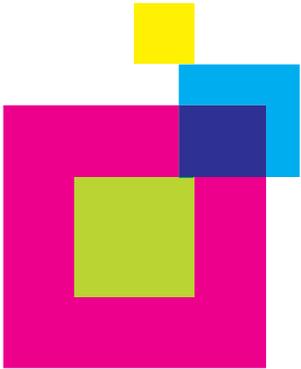
<b>Tzeltal</b>	<b>Totonaco Central del Sur</b>	<b>Español</b>
At'el winik te jtat	Skuja kakiwin kintlát	Mi papá es campesino
Te jmam jai l wakax	Kintata kgalhi wakax	Mi abuelito es ganadero
Te jmé yas jal te chí'ib	Kintsi lisku jaxtamalakgnuni pa'hma	Mi mamá se dedica al tejido de la palma

- Identifica las características, ambientes y ubicación de la propia vivienda y tareas cotidianas del hogar.
- Reconoce otras formas de organización familiar.
- Identifica y valora a los miembros de la escuela: niños, niñas y adultos, funciones y ocupaciones.
- Identifica las dependencias de la escuela, sus usos y funciones, las características de la propia clase, zona y espacios que la configuran.
- Utiliza estrategias de actuación autónoma y adaptada a los grupos que pertenece (familia, clase, etcétera).
- Se orienta a los espacios habituales, utiliza adecuadamente los ambientes y realiza con autonomía los recorridos más frecuentes.
- Utiliza adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo en relación con rutinas familiares y escolares (tiempo de comer, de descansar, de jugar, de estar y ayudar en casa, de escuela).
- Demuestra interés por participar en la vida familiar y escolar y por asumir responsabilidades y cumplirlas con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y cooperación.
- Respeta y cuida los espacios en los que se desenvuelve la actividad propia y los objetos que tales espacios contienen.
- Investiga y valora las manifestaciones culturales de su localidad: conocimientos, comidas, costumbres, fiestas, tradiciones, idioma, vestidos, juegos y juguetes propios.
- Participa en manifestaciones culturales-festividades de su comunidad.
- Identifica a las personas que trabajan en su barrio y valora sus esfuerzos para mejorar la vida comunitaria.
- Identifica y valora los símbolos de la patria.

- Comprende las intenciones comunicativas y mensajes de adultos y de otros niños y niñas en situaciones de la vida cotidiana.
- Produce mensajes referidos a informaciones, necesidades, sentimientos, emociones y deseos mediante el lenguaje oral, utilizando su lengua materna y/o segunda lengua.

Maya	Náhuatl de la Huasteca Hidalguense	Español
<i>Taakin wenel</i>	<i>Nijnekia nikoschis</i>	Ya me quiero dormir
<i>Ma' uts tin t'aan u ts'iikil in na' tin weetel</i>	<i>Axnehpaktia ma kualani nonana ika nouaya</i>	No me gusta que mi mamá se enoje conmigo
<i>ijach jats'uts le k'iino'</i>	<i>Kuajkualtsi ne tonati</i>	¡Qué bonito es el sol!

- Participa en situaciones comunicativas, en diferentes contextos (familiar, escolar, etcétera).
- Participa en situaciones comunicativas con diferentes interlocutores (infantes y adultos).
- Utiliza frases sencillas de distinto tipo (afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas); términos y variaciones morfológicas que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo y persona gramatical, en una pronunciación y estructuración entendibles y adecuadas al medio.
- Evoca y relata hechos, historias, incidentes y acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.
- Utiliza las normas que rigen el intercambio verbal (escucha con atención, espera su turno), participa en diálogos y en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros (responde, pregunta, comenta).
- Utiliza señales extralingüísticas (entonación de la voz, gestos, expresión facial) en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir significado a los que recibe.
- Utiliza las normas sociales establecidas para relacionarse con los demás (saludar, agradecer, pedir ayuda).
- Describe objetos y situaciones seleccionando y organizando la información.
- Comprende y formula instrucciones simples (recetas, instructivos para elaborar un objeto, realizar un juego).
- Expone y argumenta sus ideas.
- Explica con términos pertinentes, y en forma organizada, datos e información sobre su realidad.
- Utiliza el lenguaje oral (diálogos, debates...) como instrumento para planificar experiencias, elaborar alternativas, anticipar soluciones, plantear predicciones.
- Comprende y reproduce textos orales de su tradición cultural: cuentos, historias, poesías, canciones, adivinanzas u otros textos propios, individual y colectivamente.

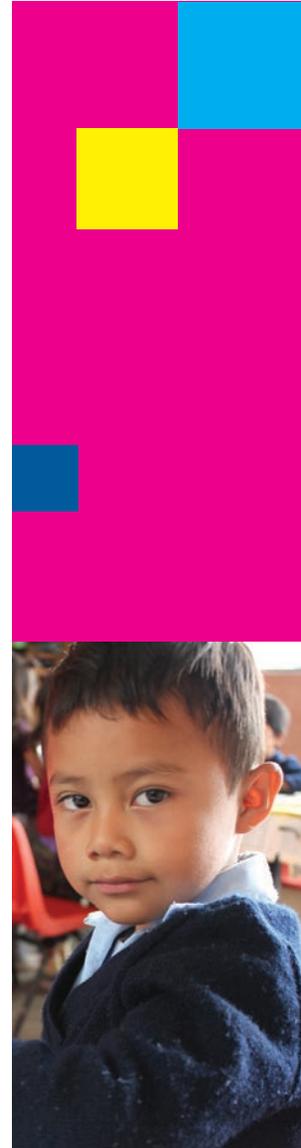


- Produce textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, poesías, cuentos, historias, canciones, adivinanzas...
- Participa en entrevistas con diferentes interlocutores e intencionalidades (planificación de la entrevista alrededor de un eje temático; adecuación de la entonación, del léxico y del registro a la situación comunicativa, formulación de preguntas y respuestas).
- Reconoce y valora la lengua materna como instrumento para comunicar sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los demás.
- Participa con iniciativa e interés en situaciones de comunicación oral de diverso tipo (colectivas, diálogos, narraciones, explicaciones, juegos).
- Demuestra interés y esfuerzo por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas.
- Escucha con interés las explicaciones e informaciones de los adultos, niños y niñas.
- Valora el uso de la lengua oral para la resolución de conflictos.
- Respeta las variedades lingüísticas en su relación con los demás.
- Atiende con interés los textos orales de tradición cultural que los adultos le relatan o leen.
- Identifica las funciones de la lengua escrita de comunicación, información y disfrute en periódicos, cartas, libros de cuentos, etcétera.
- Identifica por sus características distintos portadores de textos (libros, periódicos, historietas, cartas, afiches, carteles, instructivos, revistas u otros propios del medio).
- Reconoce que en los libros, revistas, carteles, etiquetas, hay mensajes que pueden ser leídos.
- Interpreta imágenes, carteles, grabados, fotografías, etcétera, que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre éstos y la imagen.
- Comprende y produce imágenes debidamente secuenciadas (ordenación cronológica de fotografías, historietas gráficas, etcétera).
- Atiende y comprende narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o infantes mayores.
- Diferencia entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos o señales convencionales, por ejemplo).
- Reconoce símbolos convencionales en relación con la clase o en situaciones sociales más amplias.
- Percibe semejanzas y diferencias sencillas en palabras escritas (grafismos que se reiteran, extensión de las palabras)
- Identifica un repertorio de palabras escritas muy significativas que hacen referencia a su entorno habitual y cotidiano (por ejemplo: el propio nombre, el de otros niños y niñas, marcas de productos).
- Aplica las nociones de orientaciones espaciales: arriba abajo, adelante atrás, a un lado al otro lado, a la izquierda a la derecha, con relación a su cuerpo.
- Realiza recorridos y describe la direccionalidad: hacia delante, hacia arriba, hacia abajo, hacia un lado, al otro.
- Se orienta en el espacio próximo encontrando puntos de referencia y considerando globalmente las distancias de los diferentes trayectos.
- Ubica los objetos en el espacio con relación a sí mismo y/o a otro puntos de referencia: arriba, abajo, encima, debajo, dentro, fuera, delante de, detrás de, lejos de, cerca de, al lado de, en medio, a la izquierda de, a la derecha de, entre, en.
- Utiliza las nociones espaciales para explicar la ubicación propia, la situación y posición de un

Zapoteco de la Sierra Norte	Mixteco	Español
<i>Kuit ga chhonhe'yextilh nha'zoa nilla'</i>	<i>Xiñi vé é'ekasa'l xita vixin iyo vé'esa</i>	Mi casa está a un lado de la panadería
<i>Yelhate' ka 'lhe zoa ilhill xtawadawa'</i>	<i>Ichindakuiyovel'e tata ja'nusa</i>	La casa de mis abuelitos está más adelante

objeto, de una persona con relación a sí mismo (a) y/o a otros puntos de referencia; y los trayectos (distancias, direcciones y sentido, puntos de referencia).

- Representa gráficamente y decodifica relaciones espaciales y trayectorias.
- Construye, interpreta y describe representaciones (maquetas) de espacios o ambientes conocidos (aula, centro educativo, huerto, mercado, parque, plaza), tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones espaciales entre ellos.
- Resuelve y plantea problemas concretos que involucran conceptos espaciales.
- Respeta el espacio de los otros niños y niñas al realizar juegos grupales y actividades cotidianas.
- Muestra interés por precisar la representación de trayectorias, relaciones de posición.
- Explora figuras y cuerpos geométricos para descubrir sus propiedades y establecer relaciones.
- Reconoce y describe algunos cuerpos y figuras geométricas (esfera, cubo, cilindro, prisma, círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo) y los relaciona con objetos de su entorno.
- Compara y clasifica cuerpos y figuras geométricas utilizando diversos criterios, explica el criterio empleado.
- Construye y/o representa figuras geométricas con material concreto, en geoplanos, a partir de otras por composición y descomposición a partir de modelos dados.
- Diseña casa y mosaicos a partir de la repetición de formas geométricas básicas creadas por él o ella, o a partir de elementos de la cultura local (telas y cerámica).
- Reconoce figuras simétricas en su entorno personal y cultural.
- Muestra curiosidad por explorar objetos y compararlos, igualmente por juegos y actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre propiedades de las figuras y cuerpos geométricos.
- Investiga y describe las propiedades de los objetos: color, tamaño, textura, forma y estructura, uso, relaciones: (quién lo usa y de dónde viene; lo que puede hacer con el objeto).
- Compara y describe las relaciones de semejanza y diferencia que cubre entre los objetos.
- Agrupa objetos en colecciones atendiendo a sus semejanzas y diferencias.
- Verbaliza el criterio de pertenencia y no pertenencia a una colección.
- Utiliza cuantificadores adecuados para referirse a una determinada cualidad en objetos y colecciones: todos, algunos, ninguno, uno, varios, pocos, muchos.
- Muestra interés por precisar la descripción y representación de las colecciones y series construidas.



- Compara cantidades en colecciones de objetos: igual que, más que, uno menos que, en colecciones de cinco y hasta diez elementos o más.
- Utiliza diferentes estrategias numéricas estableciendo correspondencia.
- Utiliza la serie de números naturales para contar elementos y objetos de la realidad (por lo menos hasta el veinte o más).
- Representa gráficamente la cuantificación de las colecciones de objetos mediante códigos no convencionales y convencionales.
- Identifica aquellas situaciones en las que se hace necesario medir (comparación de magnitudes).
- Reconoce el uso y función de instrumentos de medida propios de su contexto sociocultural y/o de aplicación común en su entorno.
- Compara objetos (más corto que, más grande que, más pequeño, más pesado que, más liviano que).
- Descubre la capacidad de diferentes recipientes al vaciar, verter y encajar en situaciones cotidianas; utilizando unidades no convencionales (pequeños cubos, bolas, semillas, etc.).
- Estima la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana en relación con las unidades de tiempo (mucho, poco, rápido, lento; día, semana, hora) y ubica actividades de la vida cotidiana en el tiempo (día, noche, hoy, ayer, mañana, tarde, semana, hora de llevar los animales a pastar, salida del Sol, etcétera).
- Utiliza instrumentos de medida del tiempo para estimar la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana (reloj, reloj de arena, de agua, de Sol).
- Observa, identifica y describe el paisaje natural y cultural de su entorno y los representa en forma gráfica y plástica.
- Reconoce y valora los recursos naturales de su medio para satisfacer sus necesidades básicas.
- Establece relaciones entre el medio natural y sociocultural: el clima y las características geográficas y su relación con las actividades productivas; vivienda, alimentación, vestido, etcétera.
- Observa, descubre y comunica las actividades de transformación que realizan hombres y mujeres de su comunidad.
- Participa en las actividades de transformación de su entorno (campañas de limpieza).
- Identifica y valora actividades culturales, laborales y de la vida cotidiana en la localidad.
- Identifica y valora los servicios que prestan las instituciones de su localidad para el bienestar de los diferentes grupos sociales conformantes de dicha comunidad.
- Demuestra respeto y cuidado por los elementos del entorno y valora su importancia para la vida humana.
- Observa y descubre los diversos elementos del paisaje natural, las características y comportamientos de los seres vivos: plantas y animales del entorno y sus interrelaciones.
- Discrimina y clasifica animales según el medio en que viven, y determinadas características físicas y/o funcionales.
- Percibe e identifica las diferencias y semejanzas entre animales y entre plantas de diferentes medios.

- Observa el ciclo vital de una planta y de un animal e identifica las transformaciones que se dan con el paso del tiempo.
- Utiliza instrumentos sencillos de medida y observación: lupa, balanza, cinta métrica e instrumentos de uso local.
- Demuestra curiosidad, respeto y cuidado hacia los animales y plantas como primeras actitudes para el conocimiento y la conservación del medio natural y social de su entorno.
- Se interesa por conocer las características y funciones de los seres vivos.
- Se identifica como niño o niña.
- Es flexible y ágil, lanza, captura, corre, escala, trepa, reptar y salta obstáculos introduciendo variaciones por iniciativa propia.
- Se lava las manos por largo rato.
- Aplica medidas de higiene personal que le ayudan a evitar enfermedades (lavarse las manos y los dientes, cortarse las uñas, bañarse).
- Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias en caso de que no se apliquen.
- Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios, inundaciones, entre otros.
- Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus pares y entre los adultos.
- Conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud.
- Explica qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.
- Practica y promueve medidas de higiene básica y los cuidados que requieren los animales domésticos y las mascotas.
- Practica y promueve medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, a las plantas y a otros recursos naturales de su entorno.
- Identifica a las personas que lo curan, así como las acciones que éstos realizan: el doctor, la partera, el huesero, el hierbero.



## OBRAS CONSULTADAS

Bertely Busquets, María. “La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. Análisis del Programa de Educación Preescolar 2004”, en *Cero en conducta*, Año 20, No. 51, México, Educación y cambio, A.C. 2005.

Bodrova. Elenay Leong, Deborah J. *Herramientas de la mente*. México, Secretaría de Educación Pública, 2004.

British American Tobacco-Florece. Consultado el 19 de marzo de 2011 <[http://www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT\\_87AJXN.nsf/vwPagesWebLive/DO887F29?opendocument&rSKN=1](http://www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT_87AJXN.nsf/vwPagesWebLive/DO887F29?opendocument&rSKN=1)>.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Regiones Indígenas de México*. Consultado el 3 de febrero de 2012 <[http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones\\_indigenas\\_cdi.pdf](http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf)>.

CONAFE. *Propuesta educativa Multigrado 2005*. México, SEP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. Consultado el 2 de febrero de 2012 <<http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/Documentos/VOLU-MEN8.pdf>>.

Dirección General de Educación Indígena. *Cuaderno de Organización y Trabajo Escolar para la Educación Preescolar*. México, SEP-DGEI, 2004.

\_\_\_\_\_. *De la gestión al tequio educativo. Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad en educación indígena*. Consultada el 2 de febrero de 2012 <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/coordinacion/Presentacion.pdf>>.

- \_\_\_\_\_. *La socialización del niño indígena en México*. México, DGEI, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*. Fascículo III. *Caracterización del servicio*. México, SEP, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Metodología para la Atención a Grupo Multigrado*. México, SEP, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes”. PRONIM. México, SEP/SEB/DGEI, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante*. Preescolar. *Guía del docente*. México, SEP, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México, SEP, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Reflexiones sobre el aprendizaje de las niñas y niños indígenas en la educación preescolar*. México, SEP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Reglas de operación del Programa Educación Básica para niños y niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes 2011*. México.
- \_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante*. Consultado el 31 de octubre de 2013 <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/sinacem/>>.
- \_\_\_\_\_. *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. Contextos, alianzas y redes. México, SEP, 2011.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, D.F., Paidós Educador, 2006.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. *Aprendizaje y desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar*. México, Castellanos editores, 1999.
- Hohmann, Mary y Weikart, David. *La educación de los niños pequeños en acción*. México, Trillas, 2008.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Consultado el 2 de febrero de 2012 <<http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4830>>.
- Maier, Henry, *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, Sears*. Argentina, Amorrortu, 1989.
- Mesonero Valhondo, Antonio. *Psicología de la educación psicomotriz*. España, Universidad de Oviedo, 1994.
- Millán, Saúl. *Fiestas de los pueblos indígenas, la ceremonia perpetua*. México, INI, 1993.
- Mussen, Henry Paul. John Janeway Conger, et al. *Desarrollo de la personalidad en el niño*, México, D. F., Trillas, 1976.
- Novelo, Geraldine. *Conozcamos a nuestros niños: del nacimiento a los 6 años. Manual para padres y maestros*. México, Paidós, 2002.
- OEI, *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica*. Consultado el 3 de febrero del 2012. <<http://www.oei.es/infancia.pdf>>.
- Papalia E. Diane, Sally Wendokos Olds, *Desarrollo humano*, México D.F., Mc Graw Hill, 1988.
- Peralta E., María Victoria y Fujimoto Gómez, Gaby. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile, I.B.C., 1998.
- \_\_\_\_\_. *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. Chile, OEA, 1996.

Pérez-López, Julio, María José, Juan Vera. El constructivismo en Educación Infantil: Ausubel, Bruner, Vigotsky, en *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. España, Graó, 2010.

Rodríguez, Olga Lucía. “Del maguey al concreto: migración y transición de la vivienda otomí”, en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. VII, núm. 146(063) Consultado el 3 de febrero de 2012 <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146%28063%29.htm>>.

Rojas Rangel, Teresa, “Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo”. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, 17 al 19 de julio, 2006. Consultado el 29 de octubre de 2010 <<http://www.sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/.pdf>>.

Sagastizábal, Ma. de los Ángeles; Perlo, Claudia; Pivetta, Bibiana Yan Martín, Patricia. *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Argentina-México, Noveduc, 2006.

SEDESOL. *Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP)*. Consultado el 3 de febrero de 2012 <[http://www.se-desol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa\\_para\\_el\\_Development\\_de\\_Zonas\\_Prioritarias\\_PDZP](http://www.se-desol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa_para_el_Development_de_Zonas_Prioritarias_PDZP)>.

Secretaría de Educación Pública. Acuerdo No. 96. *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Consultado el 3 de febrero de 2012 <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, SEOP, 2011.

\_\_\_\_\_. *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*, vols. I y II. México, SEP/DGDC, 2005.

SEP. “número 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo”. Cuarta sección, *Diario Oficial de la Federación*. Consultado el 21 de octubre de 2013. <<http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/reglasop/ReglasOperacion2013.pdf>>.

\_\_\_\_\_. *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. Educación Básica, México, D.F., 2013.

\_\_\_\_\_. *Guía para el Consejo Técnico Escolar, Escuelas de Tiempo Completo*. Educación Básica, México, D.F., 2013.

\_\_\_\_\_. *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. Educación Básica, México, D.F., 2013.

\_\_\_\_\_. *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica, México, D.F., 2013.

\_\_\_\_\_. *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica*, en Documentos para fortalecer la Gestión Escolar. México, SEP-DGDCIE, 2006.

\_\_\_\_\_. O’Brien, Tim y Dennis Guiney, *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México, SEP-BAM, 2005.

\_\_\_\_\_. *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México, SEP, 2011.

\_\_\_\_\_. PEC. Programa Escuela de Calidad. Consultado el 3 de febrero de 2012 <<http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Qsomos>>.

\_\_\_\_\_. PEC. *Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de Educación Básica*. Consultado el 3 de febrero de 2012 <<http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/Mat-GestModulo4.pdf>>.

\_\_\_\_\_. PETC. *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Consultado el 3 de febrero de 2012 <<http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/start.php?act=escpart>>.

\_\_\_\_\_. Sistema de Control Escolar (Sinacem), Diciembre 2011.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). Distintivo “*Empresa Agrícola Libre de Trabajo Infantil*”, Secretaría del Trabajo y Previsión Social. México, 2011.

\_\_\_\_\_. Certificación de Competencia Laboral en “*Cosecha de Hortaliza para Jornaleros Agrícolas*”, STPS. México, 2011.

Shonkoff, Jack P. y, Deborah A Phillips, *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol*. México, SEP, 2004.

Torres Zárate, Gerardo. *Carta del Patrimonio Vernáculo Construido 1996. Arquitectura vernácula, fundamento en la enseñanza de*

*sustentabilidad*. Consultado el 21 de octubre de 2013. <<http://www.arquitecturaypatrimonio.com.mx/html/ARTICULO18.pdf>>.

Universidad Autónoma Metropolitana. Informe final de la Evaluación Específica de Monitoreo de Obra Pública. Consultado el 31 de Octubre de 2013. <<https://dub110.mail.live.com/default.aspx?id=64855#n=1384175587&fid=1&mid=5c285c68-4249-11e3-ae77-002264c19764&fv=1>>.

UNESCO. *El compromiso de Nueva Delhi: Impartir educación de calidad inclusiva y pertinente para todos*. Nueva Delhi (India). Consultado el 18 de octubre de 2013. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002183/218359s.pdf>>.

*Marco de acción de Dakar, Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Consultado el 18 de octubre de 2013 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>>.

UNICEF. *Paquete de recursos para la supervivencia, crecimiento y desarrollo de la primera infancia*. Consultado el 31 de Octubre de 2013. <<http://www.primerainfancia.org/modulo1.html>>.

Vega Sandoval, Laura. *Estrategias para favorecer la psicomotricidad fina en niños de tres a cuatro años de edad*, México, D.F. SEP-UPN, 2006.



Fascículo  
Caracterización  
se imprimió

