

MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos

Fascículo II. Fundamentos y formas de atención

Fascículo III. Caracterización del servicio





Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo I

**Ámbito normativo y
antecedentes históricos**

COORDINACIÓN GENERAL

Rosalinda Morales Garza

COORDINACIÓN ACADÉMICA E IDEA

Alicia Xochitl Olvera Rosas

ELABORACIÓN

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Teresa Lanata Moletto

Esther Castillo Arzate

AUXILIARES TÉCNICOS

Leticia Rivera Méndez

Rosa María Díaz Castañeda

Pedro Guerrero Calderón

ACERVO HISTÓRICO BIBLIOGRÁFICO DE LA DGEI

Higinio Ledezma Melgarejo

Armando Álvarez Miranda

LECTORES

Teresa Osojnik

Edgar Alcantar Corchado

COORDINACIÓN EDITORIAL

Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Israel Calderón Velasco

Clara Barrera

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL

Marcela Muñoz Zaizar

Tania Velasco Ramírez

FOTOGRAFÍA

Rodrigo Tolama Pavón (primera de forros, págs. 10, 12, 14, 17, 20, 23, 30, 40, 42-43)

Eunice Adorno Martínez (págs. 7, 8, 26)

ILUSTRACIÓN

Antonio López Ramírez (págs. 32, 35)

ASISTENCIA EDITORIAL

Martha Palma Cristóbal

Arturo Viramontes Gómez

Primera edición, 2010

Primera reimpresión, 2012

Segunda reimpresión, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2014

Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-00-8 (Obra completa)

ISBN 978-607-7879-73-2

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta

Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTOS

La Dirección General de Educación Indígena reconoce las aportaciones a este material de las y los maestros: Reyna Elizabeth Balam Martínez y Ofelia Isabel Cauich Uc (Campeche); Leonor Elena González Lavanderos, José Gutiérrez Rayón y Balbino Carrillo Basilio (Estado de México); Martina González Ramírez y Olga Ortigoza Salinas (Puebla); Martina de la Cruz Marcos y Virginia Pérez Martínez (Querétaro); José Antonio Gaxiola García (Sinaloa); Dulce Karina Morales Nebuay y Brenda Lemus Duarte (Sonora); Hileana Rodríguez Puc, Silvia Rosa Silva Ku, Santiago Arellano Tuz y Gertrudis Puch Yah (Yucatán). Servicio Social: Aidée Karina Domínguez Monroy. Asimismo se agradece a docentes, madres y padres de familia, niñas y niños que permitieron ser fotografiados en el desarrollo de las actividades escolares en los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. En particular se agradece a los centros de Educación Inicial Indígena *Xochikueponi* (Santa Cruz, Tlaxcala), *Maseultamachtlicali* (Hueyapan, Puebla), *María Josefa Ortiz de Domínguez* (Cuentepec, Morelos), *Josefa Ortiz de Domínguez* y *Manuel Palma Amaya* (Guachochi, Chihuahua) y *Margarita Maza de Juárez* (Ixmiquilpan, Hidalgo).





Presentación

Con pleno reconocimiento del impacto y la relevancia que una educación pertinente tiene en el desarrollo de la vida presente y futura de niñas y niños indígenas de cero a tres años, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) edita para las y los docentes este *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*.

Los marcos curriculares que la DGEI elabora son la vía por la que se transita entre las propuestas, planes, programas y modelos nacionales generales, y los desarrollos curriculares en el aula, a fin de reconocer y atender las relaciones culturales y lingüísticas en las distintas formas en que se manifiestan, en contextos educativos específicos donde se atiende población indígena.

Dichos marcos curriculares tienen como objetivo orientar de manera adecuada la valoración de la interculturalidad y el plurilingüismo, a través de la innovación en las formas de organizar y desarrollar metodologías para la atención de grupos multigrado; fomentar relaciones de convivencia que impliquen acciones de colaboración respetuosas y reflexivas; fortalecer las identidades y conocimientos de los pueblos originarios, los migrantes y quienes tienen capacidades diferentes. Esto nos sitúa en hacer efectivos la conciencia y el manejo del “nosotros”, sin perder de vista que la diversidad es una manifestación de la riqueza de la humanidad, por lo que la nación mexicana ha de emprender la tarea de forjar una educación cultural y lingüísticamente pertinente en cualquier comunidad educativa de nuestro país, para enriquecerse con la diversidad existente.

Reconocer y fomentar en los centros escolares de Educación Inicial Indígena las prácticas de crianza, los conocimientos locales —incluyendo sus formas de aprender y enseñar— y el uso de la lengua de los pueblos originarios, es trabajar en un campo de la diversidad que, considerado el devenir histórico por el que han transcurrido los pueblos y las comunidades indígenas, se reafirma como relevante y prioritario para la nación.

Los esfuerzos de muchos años, en los que se trataba de orientar la tarea de los docentes de educación indígena “adaptando” los contenidos de las propuestas nacionales generales, a la vez que se incorporaba el aprendizaje de la lengua materna de los pueblos originarios —sin una metodología clara y pertinente— representan una aportación valiosa; sin embargo, para los actuales modos de vida, resultan insuficientes si queremos coadyuvar a potenciar el desarrollo de los indígenas de nuestro país, donde quiera que transiten, dada la migración forzosa a la que les obliga la pobreza.

Los marcos curriculares son una propuesta para transformar, en primera instancia, la Educación Inicial Indígena. Por tanto, son ruta y soporte explícito para guiar el trabajo especializado, diversificado y diferenciado; pretenden elevar las expectativas de maestras y maestros, en colaboración con madres, padres, comunidad y autoridades educativas. Asimismo permitirán a las y los docentes observar y retomar lo que niños y niñas saben; diseñar y desarrollar con más certeza sus actividades educativas; ampliar sus conocimientos; hacerse usuarios efectivos de técnicas de investigación que les ayuden



a fortalecer su comprensión de los distintos contextos y representaciones del mundo; reflexionar sobre experiencias y conocimientos de otros pueblos originarios, con el fin de encontrar nuevas formas de mirar positivamente las identidades que nos conforman; internalizar el valor de los grupos originarios de México, con orgullo y dignidad compartida; usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad educativa y formar redes de docentes que asienten su quehacer —para el hoy y el mañana—, así como procurar que niñas y niños vivan bien, al potenciar su desarrollo y aprendizaje, al igual que el ejercicio de sus derechos.

El diseño de este marco curricular se basa en conocimientos clásicos y de vanguardia sobre lo que genéricamente se denomina “primera infancia”; también en lo que las niñas y los niños aprenden de la sabiduría de las propias culturas originarias, como actores activos de éstas; en los avances de la propuesta nacional y en las experiencias de trabajo de maestras y maestros, madres, padres y autoridades de educación indígena en las entidades, formando un marco con sentido pedagógico y didáctico.

Se espera que los docentes que trabajarán con este *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* realicen análisis individuales y colectivos, y que al interactuar con los contenidos —en las dos versiones, impresa y electrónica— puedan conocer más acerca de la diversidad cultural, lingüística, étnica y social de nuestro país y afianzar su trabajo práctico para potenciar mejores relaciones entre las culturas al comprender y manejar los conocimientos de los pueblos originarios, a fin de vincularlos con los contenidos nacionales y manejarlos didácticamente. De igual manera, se espera que reflexionen acerca de sus formas de impulsar el aprendizaje y desarrollo de la niñez, con objeto de ir enriqueciendo los cinco fascículos que ahora ponemos a su alcance para sustentar la labor educativa que nos convoca.

Este material se integra a las bibliotecas de los centros de maestros, para ponerlo a disposición de todos los docentes y de quienes estén interesados en tener referentes sobre el trabajo *en y para* la diversidad cultural y lingüística, independientemente del nivel en que trabajen, de los contextos rural o urbano y de que estén presentes o no niñas y niños indígenas en sus aulas.

Mtra. Rosalinda Morales Garza

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA



Índice

Introducción	15
Ámbito normativo	21
Antecedentes históricos	33
Obras consultadas	44



Introducción

La vida de las comunidades indígenas actuales tiene tantos matices y aristas como formas de desarrollo, permanencia y cambios se han generado en ellas en su devenir histórico, como grupos humanos en contacto con otros. Hablar hoy de los pueblos originarios y de las comunidades diversas donde se establecen es, por tanto, hablar de diferentes formas de vivir y ser, de hacer y construir, de transformarse y a la vez arraigarse.

La diversidad que encontramos entre la población indígena, inmersa en una cultura polifacética —como todas las poblaciones humanas—, se transforma y renueva a partir de la adquisición de conocimientos y la incorporación de saberes que emanan de la ciencia y la tecnología actuales. Por eso el trabajar como docente con población indígena, en cualquier contexto, tiene implicaciones específicas.

Se sabe que el quehacer docente en los pueblos originarios ha requerido siempre de mucha entrega; que ha habido verdaderos innovadores en el campo de la educación indígena y guías positivas para el desarrollo y aprendizaje de niños, niñas, familias y comunidades. Las formas de laborar de las y los profesores de antaño tienen que recuperarse cuando sean funcionales de acuerdo con las actuales propuestas para manejar los contenidos educativos, y modificarse si no responden a las necesidades, intereses y demandas de la sociedad mexicana, las culturas de sus pueblos y las de niñas y niños, quienes son centro de la tarea educativa.

Con este *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*, se propicia el surgimiento de innovaciones, al generar nuevos materiales de apoyo que permitan al docente explorar su realidad e identidad como especialista que busca poner énfasis en la cultura y lengua indígenas; reconocer el contexto donde labora; realizar actividades que incluyan de manera adecuada y pertinente las aspiraciones, valores, saberes, conocimientos y lenguas —historia, uso, transmisión, desarrollo y creación— de los pueblos originarios con parámetros de calidad; asumir una vinculación efectiva con la comunidad educativa y sociocultural como apoyo a su labor; recibir asesorías y acompañamiento de otros docentes, de los equipos técnicos y autoridades educativas, además de otros expertos.

Se afirma que este marco es un apoyo porque, por sí mismo, ningún material es suficiente para lograr una buena tarea educativa. Se requiere que el docente le dé vida una y otra vez, que lo ponga en práctica, que rompa con la linealidad de la teoría y la práctica para hacerla circular, que —en pocas palabras— lo desarrolle en el aula, con sus niños y niñas de cada ciclo escolar, lo que lo hace cambiante siempre.

Para ello se requieren los conocimientos y experiencias de los docentes, su pensamiento crítico, su creatividad, su saber trabajar en la incertidumbre diaria, al compartir con niñas y niños en desarrollo. Es necesario que los docentes potencien en la práctica sus capacidades para manejar nuevos contenidos curriculares, así como para saber integrar los conocimientos que les proporcionan las comunidades indígenas; que investiguen, registren y reflexionen sobre su práctica en lo individual, para compartir esos conocimientos en colectivo y buscar las experiencias valiosas de otros, con el propósito de retomar aquello que fortalezca el aprendizaje de niños y niñas indígenas; asimismo, que sean receptivos, sobre todo con los sabios de las comunidades, maestros en la vida comunitaria indígena de quienes hay mucho que aprender.

En la Educación Inicial Indígena una labor pedagógica pertinente y didácticamente adecuada de parte del docente implica una actitud vital, que estimule con su quehacer a niñas y niños, al propiciar en ellos un aprendizaje vivencial. Esto ha de reflejarse en el aula, principalmente en dos aspectos fundamentales: el uso diario de la lengua materna, tanto en el lenguaje oral —en diversas situaciones, discursos y contenidos— como en la creación constante de portadores de lengua escrita que enriquezcan y “letren” los ambientes en el aula; en las casas y en la comunidad en general, independientemente del grado de estandarización en que se encuentre cada lengua; de este modo se contribuirá a recuperar los conocimientos de cada cultura, entre ellos su

idioma, y se irá dejando constancia escrita de cómo se vive en la actualidad y cómo se van incorporando elementos de otras sociedades que dinamizan la propia cultura, como el uso de la computadora, por ejemplo.

Otro punto central es el trabajo constante sobre la atención a la salud infantil desde el espacio educativo, lo cual implica una gestión pedagógica ante las comunidades de médicos, tanto del sistema tradicional como de otros sistemas de medicina disponibles, a fin de valorar las prácticas que ayudan a preservar la salud y el bienestar de niños y niñas; por lo que se busca la colaboración de los padres de familia y la comunidad en su conjunto, para que las prácticas saludables que ellos conocen se apliquen y enriquezcan.

Si los docentes hacen de este material una herramienta funcional, se tendrán niños y niñas con una identidad arraigada en su cultura; serán agentes y constructores de éstas y, simultáneamente, aprenderán de otras lenguas y culturas. No está de más decir que un niño y una niña indígena que hable dos o más lenguas, entre ellas la originaria, que aprecie diversas formas de vida, que ejerza sus derechos atendiendo sus deberes y respetando los de otros, será un ciudadano mexicano y del mundo capaz de apreciar y respetar diferentes sociedades y culturas, pues habrá desarrollado habilidades cognitivas, emocionales y actitudinales *en y para* la diversidad y la interculturalidad.

Los contenidos y actividades que propone este marco curricular son una forma de acercar a los docentes conocimientos, experiencias y contenidos incluyentes de las visiones de los pueblos originarios, vinculados a las propuestas nacionales generales de los niveles inicial y básico; pretenden ser un referente explícito del qué y cómo hacer el trabajo pedagógico y didáctico con las niñas y los niños en la Educación Inicial Indígena en México.



Contenidos generales de cada fascículo

El primer conjunto de fascículos que conforma el marco curricular de la Educación Inicial Indígena está integrado por 5, a continuación se describen sus contenidos.

Fascículo I. *Ámbito normativo y antecedentes históricos.*

En su primer apartado, retoma el marco jurídico que sustenta la educación inicial en general y la educación indígena en particular.

En el segundo se presenta un breve recuento histórico de la educación inicial que incluye, de manera específica, la indígena; también se describe la relevancia de este servicio en la actualidad.

Fascículo II. *Fundamentos y formas de atención.*

Los fundamentos de la Educación Inicial Indígena se entienden como la misión que, de acuerdo con los principios que la orientan y el enfoque que permea el marco curricular, guían el quehacer educativo para lograr los propósitos establecidos. Además se describen las tres principales formas de atención que se dan en el servicio educativo —producto de la experiencia docente— y recomendaciones para facilitar y mejorar el trabajo en cada una.

Fascículo III. *Caracterización del servicio.*

El primer punto introduce a la definición de la Educación Inicial Indígena. Se describen las características que deben permear la acción de los docente, a fin de lograr la pertinencia.

En el segundo se presenta una aproximación al conocimiento sobre el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de cero a tres años, necesario para que los docentes perfeccionen su práctica educativa.

El último explica cómo la enseñanza en la Educación Inicial Indígena favorece el aprendizaje y el desarrollo de los infantes.

Fascículo IV. *Propósitos y ámbitos de acción.*

Éste contiene los propósitos de la Educación Inicial Indígena y los cinco ámbitos en que se encuentra estructurada esta propuesta curricular:

1. Identidad personal, social, cultural y de género
2. Lenguaje, comunicación y expresión artística
3. Pensamiento lógico-matemático
4. Interacción con el mundo
5. Salud

Se señalan además los aprendizajes y manejo de conocimientos que se pretende potenciar en niñas y niños, y se describen los comportamientos mediante los cuales se evidencia el avance en la adquisición de éstos.

Fascículo V. *Planeación y práctica educativa.*

Está estructurado en dos apartados. El primero se refiere a la planeación educativa y las diversas actividades que ésta conlleva, antes de iniciar el ciclo escolar —proyecto educativo, diagnóstico y programa anual de trabajo—, y a lo largo de todo el ciclo escolar —planeaciones y secuencias didácticas, evaluación y registro de avances.

El segundo atañe a la planeación educativa en la acción de la práctica educativa con las y los infantes, y los retos que implica. Se presenta una serie de recomendaciones para el trabajo con las niñas y los niños.

Versión electrónica multimedia

Este *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* se presenta también en versión electrónica, como multimedia informático y sitio web cuyos propósitos son:

- Ampliar o profundizar la información que aparece en la versión impresa, con textos escritos sobre diferentes temas en torno a la Educación Inicial Indígena, así como videos, canciones, recetas, rimas, que muestran los conocimientos de los pueblos originarios, incluyendo el uso de sus lenguas. Se pretende reforzar la valoración positiva de dichos conocimientos y coadyuvar a su respeto, crecimiento y fortalecimiento, e inducir su manejo dentro de los desarrollos curriculares en el aula, así como ampliar su uso en las comunidades.
- Mejorar las prácticas educativas al ofrecer un espacio en el que los docentes puedan compartir sus conocimientos y experiencias pedagógicas y didácticas sobre la atención de niñas y niños indígenas, a partir de lo cual puedan crearse redes de docentes.
- Impulsar y reforzar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) indispensables hoy en día respecto del acceso a una mayor y mejor información, para abrir nuevas posibilidades de formación del docente y, en un futuro, incorporarlas, por una parte, al trabajo con niñas y niños indígenas, a fin de situarlos en igualdad de condiciones con el resto de los niños que asisten a otro tipo de centros de educación inicial y, por otra, acercar su uso a las comunidades.

Estos recursos educativos del docente pueden ser trabajados de manera individual y colectiva en talleres, cursos o colegios, siempre con un espíritu reflexivo. Pueden ser compartidos con las familias de los niños y las niñas y la comunidad en general, en especial aquellos que permitan valorar e impulsar el manejo de los conocimientos que han desarrollado los grupos indígenas hasta ahora y fomentar el orgullo por estas culturas.



Ámbito normativo

El marco normativo de la Educación Inicial Indígena se sustenta en documentos legales como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación* y el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, y se enriquece con otras leyes y propuestas signadas por el Estado mexicano, como las emanadas de la *Conferencia sobre Educación para Todos*, la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, el *Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales*, y la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, entre otras leyes.

En dichos documentos se encuentran los aspectos particulares relativos a la educación inicial, la indígena y los derechos de niñas y niños, como referentes para la concreción de los elementos que caracterizan la Educación Inicial Indígena, y para la creación del marco curricular de esta educación, centrados en la diversidad cultural, lingüística, étnica y social.

De la educación inicial

En la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, el Artículo 3º, fracción V, estipula que:

“Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”.

La *Ley General de Educación*, en su Artículo 39, manifiesta que:

“En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades”.

El Artículo 40 de la misma ley dice: “La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.¹ Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos”.

Y el Artículo 42 señala: “En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad”.

En el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, el gobierno de la república plantea, en el objetivo 2:

“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.

Para lograr este objetivo se pretende: “Instituir un currículo básico para la educación inicial con enfoque integral para el fortalecimiento del desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de las niñas y los niños de 0 a 3 años de edad, tomando en cuenta la diversidad sociocultural del país”.

En el ámbito internacional, en el 2000 se realizó el *Foro Mundial sobre Educación*, en Dakar, Senegal. Allí, los países participantes, en coordinación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) se comprometieron a:

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

¹ De acuerdo con la *Ley General de Educación (reformada el 22 de Junio de 2009)*, la edad mínima para ingresar en la educación básica en el nivel preescolar es de tres años.



En la *Conferencia sobre Educación para Todos*, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se definieron las necesidades básicas de aprendizaje. En esta conferencia se reconoce que: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.

Asimismo destaca que:

“El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella”.

De la educación indígena

En la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 2º, se establece:

“La Nación Mexicana es única e indivisible.

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

“La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

“Son comunidades integrantes de un pueblo indígena aquellas que formen una unidad social, económica y cultural asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

“El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico”.

En el inciso B, Fracción II, de dicho artículo se señala que se debe:

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

En la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, el Artículo 5º establece:

“El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno —Federación, Entidades Federativas y municipios—, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales”.

En su Artículo 9° plantea:

“Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”.

En su Artículo 13 señala la responsabilidad del Estado en sus distintos órdenes de gobierno para garantizar el cumplimiento de la presente ley, a través de acciones como:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas.

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.

VI. Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo de que se trate”.





En el ámbito internacional se encuentra el *Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales*, también llamado *Convenio 169*, generado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), ratificado por México en 1990 y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 1991. En lo que se refiere a la educación, el convenio expresa lo siguiente en su Artículo 27:

“1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

En el Artículo 28:

“1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan [...]

“3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”.

Y en el Artículo 29:

“Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de sus propias comunidades y en la de la comunidad nacional”.

De los derechos de niñas y niños

La protección de los derechos de las niñas y los niños es una preocupación constante, tanto en el plano nacional como en el internacional. Por ello están presentes en el marco jurídico mexicano para garantizar su pleno ejercicio.

En la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, el Artículo 4º establece que:

“Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

“Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos. El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos”.

La *Ley General de Educación*, en su Artículo 7º, relativo a los fines de la educación que imparte el Estado, estipula en la fracción XV que se deben:

“Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes, y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos”.

Por otra parte, México ratificó en 1990 el acuerdo internacional promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, en el que se establecen los derechos de la niñez, conocido como la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Algunos de estos derechos son:

Artículo 2, inciso 2:

“Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”.

Artículo 8:

“1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”.

Artículo 14:

“1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades”.

Artículo 18:

“1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño”.

La *Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*, expone en su Artículo 3 que:

“La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad”.

“Son principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes:

- A.** El del interés superior de la infancia.
- B.** El de la no-discriminación por ninguna razón ni circunstancia.
- C.** El de igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales.
- D.** El de vivir en familia, como espacio primordial de desarrollo.
- E.** El de tener una vida libre de violencia.
- F.** El de corresponsabilidad de los miembros de la familia, Estado y sociedad.
- G.** El de la tutela plena e igualitaria de los derechos humanos y de las garantías constitucionales”.

En este ámbito de los derechos infantiles, desde 1954 México cuenta con oficinas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), cuya misión principal es promover y proteger los derechos y necesidades de las y los menores. Este organismo internacional tiene a su cargo diferentes proyectos y acciones dirigidos específicamente a menores en situación de gran vulnerabilidad. En su *Programa de Cooperación 2008-2012* se plantea apoyar los esfuerzos nacionales para asegurar el acceso universal a una educación de calidad con énfasis en los grupos excluidos y más vulnerables, y asegurar la educación intercultural y bilingüe en su lengua materna.

Existen otras iniciativas que favorecen la primera infancia, como los *Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia* (AEIP) fomentados por la UNESCO, los cuales ponen énfasis en aspectos tales como la salud, la alimentación, la seguridad y el aprendizaje —sobre todo en condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema—, y contribuyen al desarrollo integral de los menores.



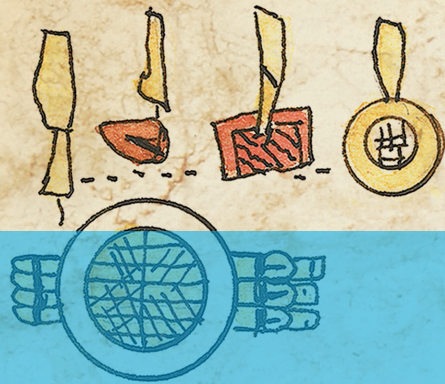
En el contexto internacional destacan además las siguientes acciones:

Durante 2001, en la conferencia internacional convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se presentó la obra *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*, en la que se expone un análisis comparativo de los principales desarrollos en política y los problemas que afectan a doce países miembros de la OCDE en relación con la educación y el cuidado infantil. Algunas recomendaciones emanadas de esta conferencia son: asegurar suficientes recursos para la atención de la primera infancia, mejorar la formación y remuneración de los docentes, y realizar mayores esfuerzos de vinculación entre los sectores involucrados en la atención de los menores.

En 2002 se realizó la *Sesión Especial de las Naciones Unidas a favor de la Infancia*, la cual incorporó por primera vez a niñas y niños como delegados. En ella se exigió el cumplimiento de los derechos de la infancia y el mejoramiento de su bienestar; también se hizo un llamado para renovar esfuerzos con el objetivo de conseguir un mundo apropiado para las y los menores.

Como consecuencia de estas acciones, diversos estados de la república han emitido sus propias leyes para proteger a las niñas y los niños, como el caso de San Luis Potosí.

En este ámbito normativo y de política educativa —nacional e internacional— se desarrolla la Educación Inicial Indígena.



Antecedentes históricos

La educación de niñas y niños menores de seis años ha tenido, a través del tiempo, cambios que son el reflejo y consecuencia del transcurrir histórico de las sociedades. Los procesos y hechos económicos, políticos, sociales, culturales y educativos —sus causas y consecuencias— en cada país, sociedad y cultura, aunados al desarrollo científico y tecnológico, han propiciado dichas transformaciones. Así, se han desarrollado diferentes formas de atención y modalidades; desde aquellas en las que se toman en cuenta las actividades de la familia en ambientes sociales y culturales específicos, para satisfacer las necesidades de crecimiento y desarrollo de los infantes, hasta aquellas que organizan los escenarios especialmente para el aprendizaje formal, estimulando a las niñas y los niños con una intención pedagógica que los prepare para futuros ambientes escolares. Actualmente, en el plano internacional la tendencia es proporcionar atención integral a niñas y niños de cero a seis años, periodo denominado *primera infancia*. En México este tramo de edad ha estado dividido entre la educación inicial —que va de los cero a los tres años— y la educación preescolar —de los tres a los seis—; esta última es obligatoria de acuerdo con el decreto del 12 de noviembre de 2002.

Desde la Grecia clásica (siglos V y IV a. C.), algunos filósofos mencionaban que los niños menores de siete años deberían realizar actividades a través del juego; argumentaban que éste les permitía aprender reglas morales y tener un acercamiento a las letras y los números. Sin embargo, no existían instituciones para poner en práctica estos principios.

En Mesoamérica, de acuerdo con algunos registros del siglo XVI, se sabe que se daba especial cuidado y atención a las niñas y los niños pequeños, quienes ocupaban un lugar importante en la estructura familiar. Pueblos hablantes de náhuatl se referían a los niños con las siguientes expresiones: *tlazoltet* (piedra preciosa), *huitzilin* o *huitzitzilli* (colibrí), *xochitzin* (flor pequeña), *chalchihuitzin* (piedra de jade), lo que connotaba respeto, afecto, valía y belleza.

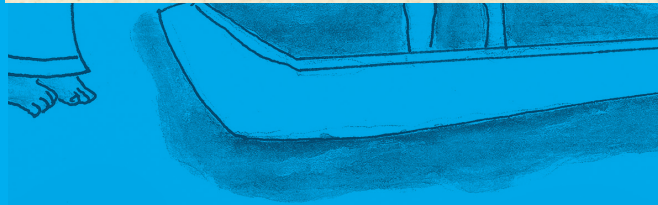
En el Postclásico, el templo-escuela era común en toda Mesoamérica; era un lugar de servicio. Señala López Guzmán que si los padres no dedicaban el niño recién nacido a los dioses, éste carecería de protección divina y moría. En las láminas del *Códice Mendocino* aparecen los padres adiestrando a sus hijos en su oficio. La enseñanza de los padres era una importante fuente de transmisión de conocimiento de técnicas de producción.

Los aztecas enviaban a los niños recién destetados a las escuelas llamadas *pewajkali*, donde se les adiestraba en música y canto. De acuerdo con los estudios de López Austin, a los tres años los niños eran educados por su padre y las niñas por su madre; esta educación se refería fundamentalmente a las obligaciones del hogar y las tareas con las que debían colaborar. El método de enseñanza estaba basado en el consejo, el convencimiento y la persuasión; también la música y el canto eran parte del aprendizaje.

Durante la Conquista de México muchos niños y niñas quedaron sin padres; fueron acogidos por religiosos que se encargaron de su cuidado y conversión en las llamadas “casas de expósitos”, en espera de ser adoptados.

En el siglo XVII surgieron en Europa las escuelas maternas, cuya característica era no estar separadas del hogar y ser atendidas por señoras (tutoras o nodrizas) que enseñaban a los infantes aspectos de todos los campos del saber, lo que daba gradualidad al aprendizaje.

Ya en el siglo XVIII se propagaron en ese continente escuelas separadas del recinto hogareño, las cuales eran rudimentarias y de tipo asistencial y religioso; la enseñanza era improvisada. En el siglo XIX, en ese continente y en Estados Unidos, con la migración de hombres y mujeres a lugares urbanizados de alta actividad industrial y mercantil, el cuidado de los hijos más pequeños se volvió preocupante y la demanda



de atención era mayor. Entonces se dejó sentir la influencia de pedagogos como John Dewey y su Escuela Nueva; Friedrich Fröebel y el primer kindergarten (jardín de niños); Johann Henrich y Pestalozzi —con escuelas que hoy conocemos como multigrado—, entre otros.

Galván comenta que en México las primeras referencias a una escuela de párvulos (cuatro a seis años) aparecen en el siglo XIX, específicamente en 1833, en Veracruz; fue creada por un discípulo de Fröebel. Posteriormente, en 1834 se abrió otra escuela similar en el Distrito Federal.

En 1865 la Emperatriz Carlota abrió la “Casa del asilo de la infancia” y más tarde, en 1869, se creó el “Asilo de la Casa de San Carlos”, orientado principalmente a dar cuidados y alimentos a los menores.

Luego, en el siglo XX se generó un movimiento de ideas extraordinarias en favor del impulso de la educación infantil en todos sus aspectos. La Escuela Nueva creó un clima de profunda renovación que impactó también en México, gracias a lo cual dejó de considerarse al niño como mero receptor para mirarlo como un ser activo que aprende mediante la solución de problemas relacionados con asuntos de interés para su vida.

En 1928 surgieron los primeros “hogares infantiles” creados por la Asociación Nacional de Protección a la Infancia que, más tarde, en 1937, se convirtieron en “guarderías infantiles”. Simultáneamente, la Secretaría de Salubridad y Asistencia abrió una serie de guarderías, algunas de las cuales contaron con el apoyo de comités privados. A partir de 1946 se crearon estancias dependientes de secretarías de estado y organismos paraestatales, para el cuidado de los hijos de sus trabajadores, debido a la incorporación al campo laboral, cada vez mayor, de las mujeres que vivían en contextos urbanos.

Durante este mismo periodo, gracias a la iniciativa y la aportación económica de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería del Departamento de Distrito Federal, fue creada su primera guardería. Posteriormente, el gobierno se hizo cargo de ella y estableció otra más.

Con la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y después la del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) se instalaron estancias o guarderías infantiles como una prestación para las madres derechohabientes; pero no es sino hasta 1976 que se instruyó, dentro de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, instancia encargada de regular la operación de las guarderías. A partir de ese momento, aquéllas

se convirtieron en Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), diseñados para proporcionar una educación integral al niño, con atención nutricional y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo-social. Al mismo tiempo, se proporcionó capacitación al personal encargado. Estos centros se concentraron principalmente en las ciudades.

Las investigaciones científicas,² las cuales demuestran que la intervención educativa intencionada en los primeros años de vida tiene una gran importancia por su efecto duradero y positivo —ya que en esta etapa el potencial intelectual, socio-emocional y psicomotor se desarrolla y se despliega de una manera muy rápida y fundante—, hicieron más evidente la necesidad de atender a las niñas y los niños más pequeños a través de una institución, y extender los servicios a todo el país. Así, se buscaron opciones para incluir a la infancia de zonas rurales.

Si bien de manera institucional la educación indígena tuvo sus inicios en la Secretaría de Educación Pública en 1923, con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena y, con éste, la instalación de las “casas del pueblo” utilizadas para castellanizar, es en los años sesenta cuando comienza a perfilarse con mayor claridad esta educación, con la creación del Servicio Nacional de Promotores.

En 1978 se derogó la Dirección General de Centros de Bienestar Social; se le nombró Dirección General de Educación Materno Infantil y se amplió su cobertura en toda la Repú-

blica Mexicana. Ese mismo año se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

La historia reciente de la Educación Inicial Indígena, como institución pedagógica, tiene sus raíces en 1979, cuando surgió el *Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena* (PECFMI), creado en la Dirección General de Educación Indígena. El programa piloto se desarrolló en tres comunidades de Amealco, Querétaro; tuvo un carácter asistencial y estuvo dirigido a las mujeres de la comunidad para fomentar en ellas el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes favorables respecto del mejoramiento de sus capacidades personales y funciones dentro de la vida familiar y comunitaria.

El PECMI se organizó en tres subprogramas: 1. Capacitación para el Trabajo, 2. Desarrollo Educativo Bilingüe y Bicultural y 3. Educación Materno-Infantil; este último dividido en dos unidades: a. Educación Inicial y b. Educación para la Vida Familiar. En la primera se realizaban actividades diarias con niñas y niños de dos a cuatro años, y en la segunda se desarrollaban diferentes temáticas como: la mujer en la familia, la comunidad y el grupo, medicina tradicional, alimentación, nutrición y el niño recién nacido.

En ese tiempo el PECMI operó con un grupo de mujeres y con otro de niñas y niños, quienes realizaban las actividades en el Centro de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, con el apoyo de promotoras. En 1988 se estructuró el *Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena*.

² Por ejemplo, Piaget en lo intelectual; Freud, Spitz, Ainsworth, Winnicott en lo psicoemocional; Ajuriaguerra, Picky Vayer, Le Bouch, Lapierre, Acotourier en psicomotricidad y desarrollo neuromotor.

Mientras, en 1980 surgió el *Programa No Escolarizado* de la Dirección General de Educación Materno Infantil, que tuvo como principales agentes para su difusión y aplicación a madres y padres y la comunidad; esta modalidad abarcó todos los procesos educativos y formas de auto-aprendizaje realizadas fuera de los centros educativos. El tiempo de duración, la frecuencia, la metodología de trabajo, los contenidos y los materiales educativos que se utilizaron estuvieron en concordancia con las necesidades infantiles, la familia y el contexto sociocultural. Como este programa requería la participación de padres y madres, fue necesario cambiar el nombre a la dirección general, la cual se denominó entonces Dirección General de Educación Inicial. En 1982, en plan piloto, se implantó el programa en el grupo mazahua del Estado de México.

Dicha dirección se integró en 1985 a la Dirección General de Educación Preescolar; al desaparecer ésta (1990) se conformó la Unidad de Educación Inicial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

En la última década del siglo XX nació la que se conoce como modalidad semiescolarizada, instaurada por la Secretaría de Educación Pública, al crearse los Centros de Educación Inicial en espacios proporcionados por la comunidad, para brindar educación pedagógica intencionada a niñas y niños de dos a cuatro años de edad, sobre todo en comunidades urbano-marginadas, donde las madres carecían de prestaciones laborales. De esa manera se desarrollaron actividades educativas tanto en el Centro de Educación Inicial como en espacios abiertos, y se fomentaron el concurso y el apoyo de madres y padres de familia en las actividades educativas realizadas con niñas y niños, al reconocer la importancia que tiene su participación en el proceso de desarrollo de sus hijas e hijos.

Entre 1992 y 1993, el PECMI se transformó y se instrumentó como *Programa de Educación Inicial Indígena* (PEII), cuyo propósito era la formación integral, física, psicológica y social del niño menor de cuatro años, a través de la familia, la comunidad y la creación de espacios educativos que respondieran a los intereses y características socioculturales de la comunidad en donde operaba el servicio.

Para la instrumentación del PEII se elaboraron los documentos: *Módulo de prácticas y hábitos de crianza del niño indígena de 0 a 4 Años*, *Acontecimientos en el Desarrollo del Niño Indígena de 0 a 4 Años*, *Manual para la Promotora de Educación Inicial Indígena*, *Manual para la Investigación Participativa*, *Cuadernillo de Juegos Infantiles para Niños de 2 a 4 Años* y *Miscelánea de Juguetes y Materiales Didácticos*; todos estos materiales incluían diversos temas sobre el desarrollo infantil, así como sugerencias de actividades para realizar con los infantes.

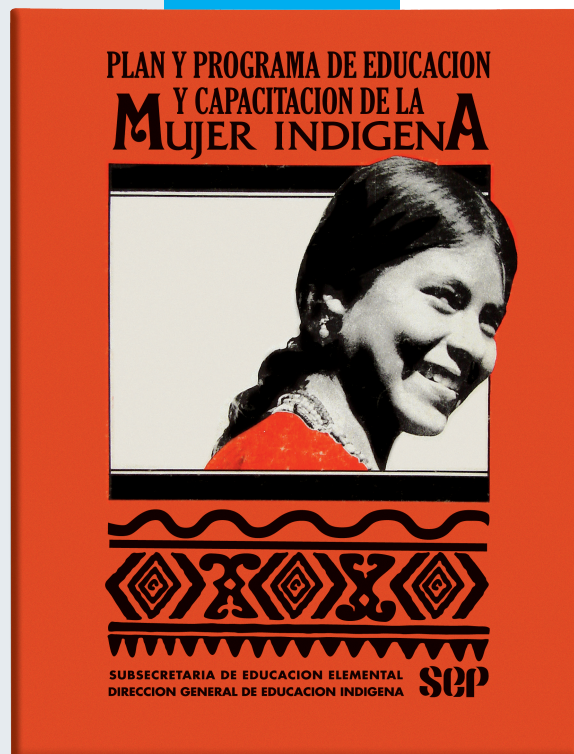
El *Módulo de prácticas y hábitos de crianza del niño indígena de 0 a 4 años* tenía el objetivo de favorecer “el desarrollo integral del niño indígena de 0 a 4 años de edad, mediante orientaciones a madres de familia para la atención de sus hijos en las condiciones concretas de su realidad natural, social y cultural”. Por su parte, el

Manual para la Promotora de Educación Inicial Indígena tenía la finalidad de “brindar apoyo a la promotora de Educación Inicial Indígena en la delicada tarea de orientar a las madres de familia de las diferentes comunidades indígenas del país sobre el mejor cuidado de sus hijos para lograr en ellos un desarrollo saludable”.

En 1994 la Dirección General de Educación Indígena, entonces perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal,³ definió y publicó los *Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas (LEIZI)*, en el que niñas y niños menores de cuatro años son el eje sobre el cual giran las actividades que habrían de realizarse. Asimismo se propuso la reflexión de madres y padres en torno a los acontecimientos que resultaban significativos en el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas, a través de la realización de cuatro talleres: *La Comunidad y las Condiciones de Vida, Vida Familiar, El Niño y su Medio Ambiente y Hábitos y Patrones de Crianza*.

Estos talleres tuvieron como propósito identificar los recursos de la comunidad, las relaciones existentes en el interior de la familia y las características y formas de interacción que niñas y niños establecían con su familia, comunidad y medio natural, las cuales favorecían o limitaban su óptimo desarrollo; también se quería saber cuál era la concepción que tenía la comunidad respecto de la niñez y las prácticas de crianza involucradas en los contextos de las familias indígenas. Además, con estos talleres, se registraban los acontecimientos significativos en el desarrollo de la niña y el niño, es decir, aquellas experiencias, eventos o situaciones importantes que sucedían a los pequeños durante su crecimiento y desarrollo; estos acontecimientos se describían y analizaban en cuanto a la influencia que ejercían en el lenguaje, afecto, expresión artística, juego, sensaciones y percepciones, entre otros aspectos. Como resultado de este proceso se definían actividades para formar y capacitar a madres y padres de familia, todo ello con el fin de beneficiar a la niñez de las comunidades.

En 1996 la Dirección General de Educación Indígena adoptó como estrategia general la construcción gradual de un Modelo



³ La Subsecretaría de Educación Elemental se convirtió en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.



de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe, para satisfacer con calidad, equidad y pertinencia las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños indígenas; en los postulados de ese modelo se señalaba la necesidad de buscar, flexibilizar y adecuar las propuestas de educación inicial y básica nacionales vigentes en ese entonces.

El énfasis en la educación intercultural bilingüe surgió como un planteamiento de intervención pedagógica que consideraba las características culturales y lingüísticas del contexto en el que se desarrollaban los infantes indígenas, a fin de construir respuestas educativas diferentes y significativas para ellos; asimismo buscaba mejorar las formas de relación de la práctica educativa con las oportunidades de desarrollo de los individuos y de la sociedad en general.

En el proceso de construcción de ese modelo educativo la DGEI promovió cuatro componentes —los fines y propósitos educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la gestión escolar— que se desarrollarían a partir de las propuestas que en cada entidad se hicieran para construir respuestas educativas pertinentes a las características, circunstancias y necesidades de niñas y niños indígenas de cada comunidad y de cada nivel educativo.

Se buscaba en todo momento la participación de los involucrados en la tarea educativa: autoridades, equipos técnicos, directivos, docentes, especialistas y autoridades tradicionales, entre otros.

En congruencia con la educación intercultural bilingüe y a más de diez años de su impulso, en 2006 la DGEI se planteó la renovación curricular y operativa de la Educación Inicial Indígena, con lo cual se buscaba guiar y potenciar la práctica docente de maestras y maestros, así como las dinámicas de los procesos de aprendizaje

y enseñanza, de tal manera que se respondiera a las necesidades educativas de las niñas y los niños, a fin de que alcanzaran las competencias que se consideraban necesarias para enfrentar las múltiples y cambiantes situaciones de la vida.

Durante 2008 se reorientó el planteamiento, considerando la diversidad cultural, lingüística, étnica y social de los pueblos y comunidades indígenas. Se analizaron los avances existentes en los ámbitos nacional e internacional y se confrontaron con los alcanzados por la DGEI. Se procedió a reformular estos últimos en cuanto al enfoque, contenidos y metodologías, lo que dio origen a los documentos actuales: *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena* y el *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*. Con la transformación nacional de la educación inicial articulada en la *Reforma Integral de la Educación Básica* se inició la construcción sistemática de un modelo de la educación indígena que incluye el nivel inicial y la diversificación de su atención educativa.

Por tal motivo, se está dando relevancia a la educación bi y plurilingüe en lenguas nacionales (indígenas y español) para la población originaria (sin descartar que pueda incluirse población no indígena que desee conocerla y usarla) y se reconstruye el enfoque para trabajar la diversidad cultural, lingüística, étnica y social, así como la interculturalidad. Este proceder, como ya se dijo, tiene su origen en las leyes y decretos que favorecen las condiciones de los pueblos originarios, en un acto de equidad desde lo declarativo, para poder concretarse en la práctica, a la vez que responde a los nuevos escenarios determinados por fenómenos socioculturales y económicos como la migración y la masificación de las tecnologías de comunicación, entre otros.

La política educativa y, en su marco, la propuesta curricular nacional general —expresada en documentos como los planes, programas y materiales educativos— está construyéndose en la actual *Reforma Integral de la Educación Básica*, que considera la educación inicial; en esta reforma la DGEI ha coadyuvado para que en el *Plan de Estudios 2009*, etapa de prueba —primaria, educación básica—, queden asentados, explícitamente, los referentes elementales sobre el derecho de los pueblos originarios a una educación cultural y lingüísticamente pertinente, y ha transmitido la idea de que tal derecho se manifieste en los contenidos de los programas y materiales que se distribuyen en todos los centros educativos nacionales, como parte de una perspectiva de equidad educativa que permita que todas las niñas y los niños mexicanos tengan las mismas oportunidades.

Esto contribuye a romper las barreras entre una educación indígena y una no indígena; a fortalecer la construcción de un modelo educativo, especializado, diversificado y diferenciado que atienda a la población indígena en su propia heterogeneidad, integrando —desde los centros educativos— los conocimientos locales de la población originaria con los que aparecen en los programas y materiales nacionales generales; a crear los materiales educativos que apoyen tal modelo, como esta propuesta de *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* y los *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*, que deberán ser enriquecidos con la participación de todas y todos los docentes del nivel.

Es innegable que estos procesos de avance y transformación de la Educación Inicial Indígena responden al devenir nacional e internacional de los pueblos indígenas.

Obras consultadas

Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0021.pdf>>.

Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas*. Consultado el 26 de noviembre del 2008 <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_5htm>.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>.

——— *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>>.

——— *Ley General de Educación*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>>.

——— *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>>.

De Parres, Amparo R. “La niñez en el Código Mendocino”. Consultado el 26 de febrero de 2010 <<http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=76&IDARTICULO=21832&IDPUBLICACION=2215>>.

Dirección de Educación Inicial. *Espacios de interacción*. México, SEP, 1992.

——— *Manual operativo para la modalidad escolarizada: Centros de desarrollo infantil*. México, SEP, 1992.

——— *Manual operativo para la modalidad no escolarizada: La formación del niño en la comunidad*. México, SEP, 1992.

——— *Programa de educación inicial*. México, SEP, 1992.

Dirección General de Educación Indígena. *Lineamientos de educación inicial para zonas indígenas*. México, SEP, 1994.

——— *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México, SEP, 2009.

——— *Manual para la promotora de educación inicial indígena*. México, SEP, 1992.

——— *Manual para la promotora de educación inicial indígena: Acontecimientos del desarrollo del niño*. México, SEP, 1993.

——— *Módulo de prácticas y hábitos de crianza del niño indígena de 0 a 4 años*. México, SEP, 1992.

——— *Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena*. México, SEP, 1988.

Galván Lafarga, Luz Elena. *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia para contar*. Consultado el 25 de noviembre del 2008 <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25htm>.

Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. Dirección de Educación Elemental. *Antecedentes de la Educación Inicial*. Consultado el 30 de agosto del 2008 <www.idebem.edu.mx/index.php>.

López Austin, Alfredo. *La educación de los antiguos nahuas 1*. México, SEP, 1985.

López Gerardo y Velasco, Sergio (comps.). *Aportaciones indias a la educación*. México, CONAFE/SEP/El Caballito, 1985.

López Guzmán, R. R. *Aproximaciones a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación*. Tesis de maestría, Universidad de las Américas, Puebla, 2007.

Naciones Unidas. Centro de Información para México, Cuba y República Dominicana. *Sesión Especial de las Naciones Unidas a Favor de la Infancia*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/infancia/draft-outcome-document-sp.pdf>>.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Marcos curriculares para atender la diversidad étnica” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Consultado el 22 de junio de 2010 <http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Foro Mundial sobre la Educación*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Niños pequeños, grandes desafíos: la educación y el cuidado de la infancia temprana*. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>>.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de educación preescolar 2004*. México, SEP, 2004.

———. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado el 22 de junio de 2010 <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial>.

Senado de la República. LXI Legislatura. *Convenio (no. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Consultado el 22 de junio de 2010 <http://www.senado.gob.mx/comisiones/LX/desarrollosocial/content/marcojuridico/internacional/Convenio_169_Pueblos_Indigenas.pdf>.

Tate, Carolyne E. “Cuerpo, cosmos y género” en *Arqueología Mexicana*, vol. XI-Núm. 65. México, 2004.



Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo II

**Fundamentos y
formas de atención**

COORDINACIÓN GENERAL

Rosalinda Morales Garza

COORDINACIÓN ACADÉMICA E IDEA

Alicia Xochitl Olvera Rosas

ELABORACIÓN

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Teresa Lanata Moletto

AUXILIARES TÉCNICOS

Angélica Hernández González

Esther Castillo Arzate

Leticia Rivera Méndez

Pedro Guerrero Calderón

Rosa María Díaz Castañeda

LECTORES

Teresa Osojnik

Edgar Alcantar Corchado

COORDINACIÓN EDITORIAL

Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Israel Calderón Velasco

Clara Barrera

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL

Marcela Muñoz Zaizar

Tania Velasco Ramírez

FOTOGRAFÍA

Rodrigo Tolama Pavón (págs. 7, 10, 17, 18, 20, 29, 30-31)

Eunice Adorno Martínez (primera de forros, págs. 8, 12, 14, 24)

ASISTENCIA EDITORIAL

Martha Palma Cristóbal

Arturo Viramontes Gómez

Primera edición, 2010

Primera reimpresión, 2012

Segunda reimpresión, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2014

Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-00-8 (Obra completa)

ISBN 978-607-7879-74-9

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta

Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTOS

La Dirección General de Educación Indígena reconoce las aportaciones a este material de las y los maestros: Reyna Elizabeth Balam Martínez y Ofelia Isabel Cauich Uc (Campeche); Leonor Elena González Lavaderos, José Gutiérrez Rayón y Balbino Carrillo Basilio (Estado de México); Martina González Ramírez y Olga Ortigoza Salinas (Puebla); Martina de la Cruz Marcos y Virginia Pérez Martínez (Querétaro); José Antonio Gaxiola García (Sinaloa); Dulce Karina Morales Nebuay y Brenda Lemus Duarte (Sonora); Hileana Rodríguez Puc, Silvia Rosa Silva Ku, Santiago Arellano Tuz y Gertrudis Puch Yah (Yucatán). Asimismo se agradece a docentes, madres y padres de familia, niñas y niños que permitieron ser fotografiados en el desarrollo de las actividades escolares en los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. En particular se agradece a los centros de Educación Inicial Indígena *Xochikueponi* (Santa Cruz, Tlaxcala), *Maseultamachtlicali* (Hueyapan, Puebla), *María Josefa Ortiz de Domínguez* (Cuentepec, Morelos), *Josefa Ortiz de Domínguez* y *Manuel Palma Amaya* (Guachochi, Chihuahua) y *Margarita Maza de Juárez* (Ixmiquilpan, Hidalgo).





Presentación

En el primer apartado de este fascículo se precisan los fundamentos pedagógicos del *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena*, que se definen principalmente en función de las condiciones económicas, sociales, culturales y lingüísticas de la población que atiende y de referentes teóricos y metodológicos vigentes. En el segundo apartado se describen las formas más comunes en que se proporciona la atención educativa, producto de la historia del servicio, desarrolladas como respuesta a las necesidades y demandas específicas de la población indígena; estas formas de atención incluyen —en su definición y práctica— la experiencia de las y los docentes en la búsqueda de una atención integral y pertinente para las niñas y los niños indígenas.



Índice

Fundamentos pedagógicos	13
Formas de atención	19
Obras consultadas	32

**Partes
del
cuerpo
humano**

cabeza
xini

nda'a

pecho
chii

brazo

sa'nda

pierna



Fundamentos pedagógicos

Los fundamentos pedagógicos que guían la atención integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial Indígena son la misión, los principios y el enfoque, que proporcionan orientaciones para organizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje atendiendo la diversidad lingüística, cultural, étnica y social que existe en los centros educativos de las comunidades y los pueblos indígenas.

Misión

En el marco de respeto a los conocimientos, aspiraciones, valores y tradiciones de las familias de las comunidades y de los pueblos originarios de México, la intención es atender, preservar, ampliar y enriquecer la gran diversidad de sus patrones educativos; por lo que la misión de la Educación Inicial Indígena es propiciar una estimulación oportuna y crear condiciones de aprendizaje que favorezcan el óptimo desarrollo cognitivo, físico, psicológico y socio-emocional de niñas y niños de cero a tres años, a partir del diseño e implementación de estrategias didácticas que impulsen el manejo de habilidades, conocimientos, destrezas, aptitudes y valores que les permitan solucionar los problemas que se presentan en diversas situaciones cotidianas e infrecuentes (por ejemplo emergencias), en el seno de sus familias, comunidad y escuela; de esa manera, al mismo tiempo, se amplían las prácticas de crianza.

Los pueblos y las comunidades indígenas tienen características geográficas, naturales, económicas, políticas, ideológicas, sociales, culturales y lingüísticas particulares que las hacen distintas entre sí y de las del resto de la sociedad nacional. En consecuencia, la Educación Inicial Indígena se desarrolla inmersa en una diversidad de contextos, condiciones y situaciones. Por ello, con la guía de este marco curricular, se propiciará la integración curricular y pedagógica de los conocimientos locales y las competencias con la propuesta curricular nacional general.



Uno de los conocimientos locales que es primordial para la educación indígena lo constituyen las prácticas de crianza; tienen que valorarse como la primera forma y medio de socialización de las niñas y los niños indígenas. En las interacciones que éstos tienen con los adultos encargados de su cuidado, en el interior de las familias, se van creando vínculos de afecto, apego, cuidado, identidad, estima, valores y formas de ser y actuar, prácticas de crianza que determinan las pautas de conducta de hijas e hijos.

Las prácticas de crianza están determinadas, en lo general, por la cultura propia, en lo particular, por las características de cada comunidad y de cada familia. Los diversos ambientes de vida en los cuales crecen niñas y niños de los pueblos originarios repercuten en las acciones que efectúan en la vida cotidiana, en las situaciones y contextos que les representan retos cada vez más complejos, como cuidar a los hermanos, acarrear agua, desgranar maíz, recolectar jitomate, dar de comer a los animales, caminar solos por la comunidad y subir al monte, actividades que implican acciones físicas, emocionales, sociales e intelectuales.

Es fundamental apreciar que los diversos tipos de crianza entre las culturas, pueblos, comunidades y familias indígenas pueden compartir algunos aspectos y tener otros que son diferentes. Dichas prácticas se encuentran fuertemente arraigadas en conocimientos, saberes, creencias, tradiciones y costumbres culturalmente construidas, acumuladas, transmitidas y enriquecidas; y constituyen el basamento cultural que sirve para que las nuevas generaciones se conviertan en portadoras de una cultura con historia y posibilidades de desarrollo propio.

La Educación Inicial Indígena contribuye a crear un ambiente propicio para coadyuvar al desarrollo infantil, tomando en cuenta las experiencias de los agentes educativos comunitarios¹ que orientan el proceso educativo de la crianza, en medio de la dinámica familiar, cultural y social. Los agentes son los primeros referentes a los que el docente tiene que acudir para comprender cómo es que las y los infantes van apropiándose de ideas y pautas culturales.

¹ Ver página 22 de este fascículo, párrafo 4.

De ello deriva la necesidad de recuperar y sistematizar, junto con los agentes educativos comunitarios, todo aquello que hacen las familias y la comunidad para ayudar a los pequeños a sobrevivir, protegerse, crecer, desarrollarse, aprender y hacerse competentes en la vida desde pequeños; es decir, recuperar las prácticas y costumbres de la familias y comunidades acerca de la alimentación, hábitos de sueño, formas de manejar y cargar a los bebés, destete, cuidados de la salud, prevención y tratamiento de enfermedades, muestras de afecto, formas de enseñar y aprender maneras de comportarse en la casa, en la comunidad y en los distintos grupos con los que conviven; con los padres, los hermanos y hermanas y su entorno *natura*-sociocultural.²

La vida de los pueblos originarios se desarrolla en un contexto de integración entre la naturaleza y las relaciones sociales; por ello la intervención educativa temprana debe verse como una oportunidad para manejar y ampliar los aprendizajes a través de la fusión de diferentes acciones didácticas que propicien experiencias relativas a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias vinculadas al manejo de la tecnología, las ciencias y la salud, entre otras; actitudes orientadas al respeto, la colaboración y la solidaridad.

En síntesis, la misión es brindar una educación inicial que propicie la construcción, valoración y respeto de las prácticas de crianza, enriqueciéndolas a través de una orientación respetuosa a las madres y padres y otros miembros de la comunidad, mediante el diálogo constructivo acerca de las mejores formas de educar a las niñas y los niños. El docente tiene que propiciar un clima de confianza que permita lograr acuerdos respecto de las modificaciones que requieren hacer los agentes educativos comunitarios para contribuir efectivamente al desarrollo integral de las y los pequeños miembros de esa cultura.

Los principios

La Educación Inicial Indígena se orienta por los siguientes principios:

1. Concibe la atención de la primera infancia como algo que va más allá de aspectos asistenciales.
2. Propicia el cumplimiento y protección de los derechos de la infancia y retoma los que como descendientes de los pueblos originarios les competen.
3. Se centra en las niñas y los niños como protagonistas, considerando sus ambientes familiar y comunitario.
4. Institucionaliza la educación durante los primeros tres años de vida de niñas y niños, para favorecer su desarrollo integral y el aprendizaje permanente a través de una educación temprana intencionada, sustentada en bases pedagógicas y orientada con un marco curricular pertinente que considera el ambiente lingüístico y *natura*-sociocultural de los pueblos originarios pero no se limita a él.

² Se emplea este concepto como constructo que hace relevante la vinculación de lo natural con lo sociocultural en las comunidades indígenas actuales e históricas. En las culturas occidentalizadas la enseñanza de lo que compete al entorno natural suele separarse de lo sociocultural. En este marco curricular, cuando se haga énfasis en lo natural, no debe perderse de vista lo sociocultural o viceversa.

5. Impulsa los aprendizajes *en y para* la vida presente de niñas y niños, que serán base de nuevos y más complejos aprendizajes futuros.
6. Reconoce, promueve, valora, respeta y enriquece las prácticas de crianza de las familias de los pueblos originarios que favorezcan el desarrollo armónico de la infancia, con la participación corresponsable de madres y padres de familia y los miembros de la comunidad.
7. Considera la diversidad como riqueza del ser humano, tomando en cuenta las diferencias individuales, de género, sociales y culturales, así como las especiales —una discapacidad, una situación psicoemocional o social, un talento particular—, que derivan en necesidades educativas especiales en las niñas y los niños que atiende.

El enfoque pedagógico de la Educación Inicial Indígena

La investigación psicológica que ha estudiado la atención, el pensamiento y el desarrollo cognitivo reconoce el papel insustituible de la familia en el proceso educativo de los infantes; lo sitúa como referente primordial de la atención educativa para niñas y niños.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta a Vigotsky, el énfasis pedagógico que se retoma en la Educación Inicial Indígena se coloca en el desarrollo del individuo y en el contexto donde realiza sus actividades sociales y culturales, y se reconoce que en el aprendizaje del lenguaje cumple una función primordial porque:

- Media los procesos cognitivos que tienen su origen en la interacción social inmediata, para irse ampliando *en y con* el conocimiento del mundo en general
- Es medio de construcción, transmisión y valoración de las culturas y las sociedades
- Favorece los procesos de reflexión sobre las acciones prácticas y los conceptos
- La lengua propicia la construcción y confirmación de la identidad

Esta guía de lo pedagógico sitúa el aprendizaje como una actividad socio-cultural, reconoce que éste es un proceso de construcción individual donde se construyen y reconstruyen los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Reconoce que el manejo de los conocimientos es punto central en el proceso de aprendizaje; por ello se define también como un enfoque que busca potenciar las capacidades o competencias en los niños y las niñas a partir del uso, la capacitación y transferencia de los conocimientos.



Por tanto, este *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* adopta un enfoque constructivista, sociocultural e histórico con una orientación que valora la formación por competencias e incluye la perspectiva de la atención a la diversidad cultural, lingüística, social y étnica, atribuyendo particular importancia a la trascendencia social de la actividad humana.

De este enfoque se definen los elementos que posibilitan la elaboración y puesta en acción de didácticas específicas (como las del lenguaje y comunicación indígena basadas en prácticas sociales), desarrollos curriculares (que incluyan en la enseñanza lo propio de los conocimientos y competencias de las culturas originarias, históricas y actuales), metodologías pedagógicas alternativas y materiales educativos, tomando como referentes indispensables la actividad cognoscitiva, socioemocional y cultural de los infantes y sus derechos. Con estos elementos se les ayudará a ampliar sus representaciones del mundo a través de la actividad lúdica y oral, del ejercicio y el cuestionamiento sobre diversos conocimientos; a resolver diferentes tipos de problemas y tomar decisiones acordes con su edad y contexto cultural; a practicar y desarrollar conocimientos y competencias en el logro de aprendizajes.

tiika



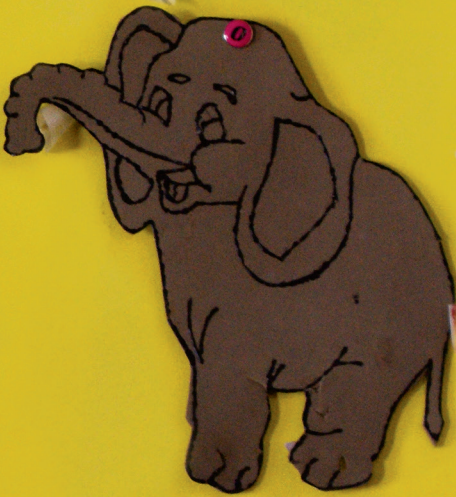
patu



Nayka



CHANGO



ki



Elefantu






IGUANA
iguana

terika



Formas de atención

Las formas en que opera el servicio tienen relación directa con las características de los pueblos indígenas, que son distintas a las urbanas y las urbano-marginales, y también son diferentes entre sí; esta circunstancia, a la vez que permite enriquecer el servicio de Educación Inicial Indígena, lo complejiza y trae como consecuencia una necesaria diversificación de las formas de atención, para proporcionar una educación integral a los infantes.

Los elementos característicos de los pueblos indígenas, de sus comunidades y de cada familia generan ambientes de vida diversos —según el contexto geográfico y cultural— en los cuales las prácticas de crianza incluyen modos peculiares de vida, como dormir al pequeño en una hamaca, en una cama o en un petate; ser cargados a la espalda mientras las madres trabajan en la siembra y la cosecha y/o cuando bajan del monte por agua; quedarse en casa al cuidado de un hermano mayor, asistir al centro educativo y/o permanecer en casa; acompañar a los padres a las asambleas o al tequio, ayudar a lavar chiqueros y gallineros; ver televisión, escuchar la radio y/o las narraciones de una persona de la comunidad; observar portadores de textos en lengua indígena y en español, etcétera.

Si la Educación Inicial Indígena busca satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los infantes, tomando en cuenta la diversidad de contextos, condiciones y situaciones socio-culturales en que viven, es indispensable implementar una gama extensa de estrategias de intervención —a través de distintas formas de atender a niñas y niños orientadas por la historia de este servicio, la misión, los fundamentos y el enfoque pedagógico— que favorezcan el desarrollo y logro de los aprendizajes esperados.



De hecho, como producto de la historia del servicio y de las necesidades y demandas de la población indígena, se han generado las siguientes formas de atención:

- a. A niñas y niños de dos a tres años.
- b. A niñas y niños con la participación de agentes educativos comunitarios.
- c. Orientación educativa a los agentes educativos comunitarios.

a. Atención a niñas y niños de dos a tres años

Esta modalidad se centra en las niñas y los niños de dos a tres años. La experiencia docente indígena ha demostrado que este grupo etario es el que madres y padres llevan de manera regular al Centro de Educación Inicial Indígena, aunque no se descarta la posibilidad de que asistan niños más pequeños — uno a dos años— a petición de la madre o el padre y, si es necesario, con su presencia. Al ser colectiva es muy valiosa, porque permite a los pequeños compartir con otros en un ambiente pedagógicamente intencionado, con lo que enriquecen su proceso de socialización; aprenden a convivir, a compartir y respetar reglas, así como a trabajar individualmente en ambientes colectivos y ejercer sus derechos; los usos, funciones y reflexión acerca del lenguaje; utilizar y ampliar su vocabulario; representar el mundo desde diferentes enfoques.

Este tipo de atención para niñas y niños de dos a tres años permite concentrarse en el desarrollo particular de las habilidades cognitivas, socio-emocionales y físicas distintas de las que requieren los más pequeños.

En la socialización familiar y comunitaria de las y los infantes con sus pares, jóvenes y adultos, es común encontrar familias en las cuales niñas y niños que habitan una casa tengan contacto con hijas e hijos de parientes cercanos o de los compadres, o que vivan en ella con abuelos y tías, y que convivan con sus hermanos mayores, quienes los cuidan. La estrecha relación entre las familias hace que se compartan espacios para realizar distintas actividades como el solar o el patio para jugar, los pozos para obtener agua, las palapas donde trabajan las madres, las tierras de siembra, etcétera.

Lo que diferencia ese tipo de socialización del que puede lograrse en el Centro de Educación Inicial Indígena es la presencia del docente que guía las acciones en forma organizada, con intención pedagógica y sistemática, para ampliar y diversificar las oportunidades de contacto con el medio *natura*-sociocultural y fortalecer así las prácticas de crianza de la casa y la comunidad.

Para brindarles una atención adecuada, tanto en lo individual como en lo colectivo, se recomienda que el grupo no exceda de 20 niñas y niños. Si se inscriben y asisten más, el docente debe procurar organizar las actividades de tal manera que todos se involucren y apoyen mutuamente.

En estas sesiones pueden estar presentes algunas madres y padres, con el propósito de apoyar las acciones emprendidas por el docente; pueden monitorear un grupo de infantes mientras el docente atiende otro, producir material didáctico, atender las necesidades de higiene de algunos pequeños o simplemente cuidarlos, observar el trabajo del grupo y los avances de niñas y niños.

b. Atención a niñas y niños con la participación de agentes educativos comunitarios

Esta forma de atención se destina principalmente a las y los infantes de cero a dos años, en el domicilio familiar. El docente se integra a las actividades que niñas o niños y sus madres, padres o cuidadores realizan en el ámbito familiar y comunitario; es decir, que el docente proporciona una atención específica e individualizada, lo que permite poner especial atención en las prácticas de crianza de la familia, en las formas de enseñar a las y los infantes en casa y en la comunidad, en el ritmo de cada niña y niño y, sobre todo, en el desarrollo, aprendizaje y logro de capacidades individuales de éstos. A partir de lo anterior puede orientar y efectuar acciones tendientes a mejorar las prácticas de crianza. Previamente, madres, padres y docentes deben acordar los tiempos y horarios de estas visitas de trabajo domiciliario.

En la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990, en Jomtien, Tailandia, se planteó que el aprendizaje se inicia a partir del nacimiento, lo cual establece la necesidad de proporcionar educación inicial y cuidados para la primera infancia, que pueden ser otorgados mediante proyectos que involucren a las familias y las comunidades, a través de programas institucionales que resulten convenientes.

Por eso se incluye en las acciones educativas a las madres y padres, abuelos, tíos, hermanos mayores y otros miembros de la comunidad que conviven y comparten cotidianamente con niñas y niños momentos de atención educativa —se les llama agentes educativos comunitarios— con los que se trabaja coordinada e integralmente. No se incluye en la denominación de agentes educativos comunitarios a las y los docentes debido a que cumplen una función determinada en el marco del Sistema Educativo Nacional y tienen en su labor profesional con las y los infantes una intención pedagógica apegada a programas curriculares y propuestas didácticas; aunque, en sentido amplio, también son agentes educativos.

La familia es el primer y central agente educativo comunitario; en ella las niñas y los niños tienen su ambiente de aprendizaje y socialización inicial, ya que se encuentran bajo su cuidado. Cada familia tiene sus propias características y por lo tanto proporciona experiencias diferentes a los hijos; es importante reconocerlas como una estructura compleja y regida por pautas y normas particulares no siempre explícitas.

La madre se presenta como un elemento absolutamente indispensable en los primeros meses de los niños, pues se hace responsable de satisfacer sus necesidades fisiológicas. No obstante, suele suceder que las madres y padres jóvenes dejen a su hijo o hija al cuidado de su propia madre. El padre, los hermanos, abuelos, tíos, primos y otros familiares que interactúan con la niña o niño tienen un papel relevante; con ellos establecen distintos tipos de relación y obtienen experiencias variadas que les ayudan a desarrollarse, aprender, formar sus primeros hábitos e integrar los primeros rasgos de personalidad.

Las prácticas de crianza, entendidas como los conocimientos y formas de actuar de madres, padres y otros miembros de la familia y de la comunidad, en torno del desarrollo, los cuidados y la educación de niñas y niños, están dadas y se construyen como parte de su cultura. A través de estas prácticas se crean las relaciones de apego; son vínculos afectivos que los recién nacidos establecen con las personas que los cuidan. El apego seguro es importantísimo para su bienestar y desarrollo intelectual, socio-emocional y físico. Si bien es cierto que las relaciones de apego son universales, están directamente relacionadas con las normas propias de cada cultura y se reflejan en las prácticas de crianza.

Algunos ejemplos de expresiones que forman vínculos son: arrullar al niño y cantarle, hablarle con voz suave y cariñosa mientras se le mira, alimentarlo, darle consuelo cuando lo necesita, felicitarlo por sus logros, animarlo para que realice acciones que está en posibilidades de hacer, escucharlo con detenimiento y dar respuestas a sus preguntas, mirarle y concentrarse en él mientras se le amamanta, atenderle cuando él habla, entre otros.

Las orientaciones que el docente dé a los padres de familia pueden ser muy diversas, dependiendo de lo que se observe en el ámbito familiar; sin embargo, hay recomendaciones generales que son válidas en cualquier contexto, éstas son:

- Demostrar el afecto que se siente por los hijos a través de abrazos y caricias. El contacto físico favorece la seguridad



- No desesperarse ni gritar cuando la niña o el niño llora o no obedece
- Aprovechar las actividades de alimentación y de aseo para platicarles, ya que, aunque estén muy pequeños, el tono de voz suave y relajado les transmite seguridad y confianza
- Estar al pendiente si se observa que no responde a los sonidos que se realicen, o si no mira a los ojos ni fija la mirada en los diferentes objetos que se le acercan; ello puede ser signo de alguna dificultad auditiva o visual
- Cuidar que los sonidos de los objetos y las voces no sean de tono muy alto, ya que en esta etapa de la vida los oídos son muy sensibles

- Vigilar que la niña o el niño mueva bien todas y cada una de las partes de su cuerpo. Cuando se encuentre boca abajo, que intente levantar la cabeza y trate de ponerse de pie con apoyos y se sostenga por algunos momentos; que tome objetos con sus manos, que patalee en el aire constantemente. Si no realiza estos movimientos, puede ser una alerta respecto de la evolución del desarrollo motor
- Vigilar que los materiales con los que se realizan las actividades no representen peligro para ellos
- Mantener en las mejores condiciones posibles los espacios en los cuales los infantes llevan a cabo las actividades, asegurándose de que sean seguros y no impliquen riesgos
- Estar al pendiente de la aplicación de las vacunas correspondientes a cada etapa de su desarrollo
- Identificar el tipo de reacciones que tiene frente a otras personas (si le provocan miedo o llanto puede ser que antes le hayan lastimado)
- Establecer rutinas para las actividades cotidianas como el aseo, la alimentación y el sueño

El docente, poco a poco, irá involucrando a las madres y padres de familia en el desarrollo de actividades concretas e intencionadas para que las realicen directamente con sus hijos, explicándoles claramente el propósito que tienen. Una vez lograda una efectiva integración de los padres de familia en estas acciones, y si ellos están de acuerdo, se podrán desarrollar de manera grupal en el Centro de Educación Inicial Indígena o en algún otro espacio adecuado.

Esta forma de atención es muy enriquecedora para todos los participantes. El docente se percatará de las condiciones de vida de la familia, se involucrará en el contexto familiar, identificará las prácticas de crianza, la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia y el infante, y observará su desarrollo. Los padres pueden familiarizarse y sensibilizarse con el trabajo educativo del docente, conocer otras formas de estimular y relacionarse con el niño pequeño y ampliar sus prácticas de crianza, entre otras. Por supuesto, es enriquecedora para el infante, quien recibe la atención oportuna para estimular su desarrollo y aprendizaje.

c. Orientación educativa a los agentes educativos comunitarios

Se ha visto cuán imprescindible es la labor de los agentes educativos comunitarios para atender a los infantes de cero a tres años junto con los docentes. Por ello es necesario apoyarlos y acompañarlos ofreciéndoles asesorías y capacitación con miras a fomentarles expectativas altas respecto de lo que hacen y pueden lograr los niños pequeños; enfatizar la importancia de que éstos tengan un desarrollo integral en un ambiente familiar y comunitario en el que se fomente el uso del lenguaje oral bilingüe —si fuera el caso—; les reconozca todo lo que saben y pueden enseñar, y en el que los adultos les compartan sus conocimientos y protejan sus derechos.

Esas acciones, dirigidas a los agentes educativos comunitarios, ayudarán a garantizar la permanencia y continuidad de los beneficios que aportan los procesos educativos guiados *desde* y *en* los Centros de Educación Inicial Indígena y, de esta manera, se fortalecerá la labor de los padres y demás miembros de la comunidad como agentes de cambio.

El tránsito de la casa-comunidad al Centro de Educación Inicial Indígena debe hacerse situando a los niños en su contexto —las madres y padres forman parte central en este proceso—, pues el pensamiento socio-emocional se fundamenta en el paradigma cultural y contextual, el cual sustenta que hay una progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive, toda vez que este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre esos entornos y por los contextos más amplios en los que están incluidos. Si se sigue este paradigma, el centro educativo será para el infante un contexto en sí mismo en que vivirá procesos de cambio, por lo cual requiere apoyos que le ofrezcan seguridad. Las tareas del centro educativo influyen en otros entornos de la comunidad, como éstos en el centro educativo; en ese sentido, los padres son parte fundamental de la vinculación de los contextos escolar, familiar y comunitario.

El convencimiento de que la labor que realiza la familia en el proceso educativo de los infantes es insustituible, impulsa a plantear esta otra forma de atención, en la cual los beneficiarios son las niñas, los niños y las familias. Consiste en asesorar y acompañar, de manera colectiva, el proceso de educación que los padres y otros miembros de la familia realizan.

Acompañar y asesorar a los agentes educativos comunitarios es adoptar, en el trabajo conjunto, otro tipo de atención educativa para los niños pequeños. Se busca el intercambio de experiencias con el docente y otros padres respecto de los cuidados que dan a sus hijos; ampliar los conocimientos sobre la crianza, el proceso de desarrollo y aprendizaje y la potenciación de competencias en esa etapa infantil; fortalecer las habilidades que tienen en las formas de atenderlos y cuidarlos; mejorar la interacción que establecen con las y los infantes en los distintos escenarios y situaciones que se les presentan; sumar esfuerzos para mejorar las condiciones en que viven y ofrecerles más oportunidades de aprendizaje a los niños, creando nuevas expectativas en los padres.

Las orientaciones que se proporcionen a los agentes educativos comunitarios estarán en función de las necesidades de los niños y sus familias, de las condiciones en que crecen, viven y se desarrollan; de los conocimientos que poseen los padres y de lo que se considera importante para su bienestar, desde los ámbitos social, educativo, cultural, de salud y de los derechos de los infantes.

La capacitación y asesoría se proporciona a través de pláticas, cursos y talleres en los que se tratan temas y situaciones relevantes de las que se tenga conocimiento que requieran las madres y padres, o por la petición expresa que hayan hecho, y como producto de la interacción con otras instancias de carácter local y regional que atienden aspectos como la salud (alimentación, higiene, cuidado del medio y ambiente afectivo), las necesidades educativas especiales, la mejora de la vivienda, entre otros.

Los temas y las formas de abordarlos deben ser diversos, interesantes, atractivos y flexibles, y pueden tratarse en varias sesiones, considerando que los padres, como cualquier otra persona, viven la construcción del aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias como un proceso. Algunos de esos temas pueden ser:

- Ventajas del bilingüismo para los niños
- El fortalecimiento de la lengua indígena a través del lenguaje oral
- Importancia de valorar la diversidad cultural, lingüística, social y étnica
- Relevancia de proteger y hacer respetar los derechos de los niños
- Igualdad de oportunidades entre niñas y niños
- Tolerancia y respeto en las relaciones humanas
- Prácticas de salud en el hogar
- Alimentación y alimentos tradicionales mexicanos nutritivos
- Conveniencia de alternar las prácticas de la medicina tradicional mexicana con los otros sistemas de salud, para curar o prevenir enfermedades
- Cartilla de vacunación y prevención
- Cuidados durante el embarazo
- Momentos del desarrollo de niñas y niños, abordados con un enfoque integral (cultural, cognitivo, físico, socio-emocional y psicológico)
- Prácticas de crianza; el apego seguro y la socialización
- Atención educativa a los infantes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad
- Elaboración de materiales didácticos y el manejo de conocimientos culturales

Es recomendable que el docente realice estas actividades en vinculación con otras organizaciones sociales o instituciones que den servicio a la comunidad en los campos respectivos —salud, vivienda y desarrollo infantil, por ejemplo—; así contribuirá a acercar a las familias a éstas y les ayudará a encontrar caminos de gestión para obtener beneficios de bienestar familiar y comunitario.

En las sesiones de trabajo es indispensable que el docente, al inicio y desarrollo de la sesión, recupere los conocimientos, saberes y experiencias que los participantes tienen en torno al tema y la forma de abordarlo; que desarrolle la sesión propiciando la reflexión, la crítica positiva, la argumentación, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones individuales y colectivas; asimismo, que propicie en todo momento el respeto a las ideas que cada uno tiene y que las retome para enriquecer el diálogo.

Es necesario alentar a los padres a que propongan alternativas para mejorar, por ejemplo, la forma en que se relacionan con niñas y niños, su cuidado, la manera en que les hablan, cómo los alimentan; al igual que reflexionar en su compañía acerca de lo benéfico que sería para ellos buscar e integrar nuevas estrategias en sus práctica de crianza. Por ejemplo, reflexionar sobre el tipo de alimentación que llevan y cómo podrían enriquecerla, dado el caso, al consumir alimentos que se producen en la comunidad y que son más nutritivos; o que sugieran cómo pueden mejorar la higiene y protección en el hogar. Es recomendable, además, recabar las opiniones y comentarios de todas las madres y padres en relación con las propuestas expresadas. Al término de la sesión, el docente les solicitará que comenten si ésta fue de su interés y si les aportó elementos para enriquecer su vida familiar.

Por tanto, la comunicación permanente entre los agentes educativos comunitarios y el docente permitirá un mayor y mejor conocimiento de los pequeños, conversar y definir la manera mas conveniente de educarlos en el marco de los derechos que como niños indígenas tienen, y ejercer así una acción educativa que llegue incluso, si fuera necesario, a modificar patrones de comportamiento social no apropiados para el desarrollo infantil. Para ello el docente tiene que establecer relaciones con la familia sobre una base de respeto y tolerancia. Además, debe aprovechar los encuentros casuales con las madres, padres y demás







agentes educativos comunitarios, para conocerlos mejor y ayudarlos en sus tareas como padres; saber quiénes son, qué hacen, qué esperan de la educación de niñas y niños, establecer relaciones cordiales, preguntarles por sus hijas e hijos, escucharlos y orientarlos.

Se sugiere motivar a los agentes educativos comunitarios para que aprendan a leer y escribir —cuando sea pertinente— en su lengua y en español, acercándolos a instituciones que den este servicio, o bien induciéndolos a que se organicen con un adulto que les pueda enseñar en la comunidad. De esta manera continuarán aprendiendo y podrán apoyar mejor a sus hijas e hijos.

Para concluir, se puede señalar que, independientemente del tipo de atención educativa que reciban niñas y niños y los agentes educativos comunitarios, es recomendable, como dice Quintana, crear situaciones de aprendizaje que estimulen el trabajo solidario, que fomenten la participación activa y la gestión de los intereses comunitarios, que permitan lograr acuerdos entre los seres humanos y los pueblos.

Obras consultadas

- Anzures y Bolaños, Ma. del Carmen. *La medicina tradicional mexicana*. México, Dirección General de Educación Indígena, 1981.
- Berger, K., R. Thompson. *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, Panamericana, 1997.
- Bonfenbrenner, U. "Contextos de crianza del niño: Problemas y Prospectiva", en *American psychologist*. Georgia, Universidad de Georgia, 1985.
- Darling, N., L. Steinberg. "Parenting style as context: An integrative model", en *Psychological Bulletin*, 113 (3), Washington DC, American Psychological Association, 1993.
- Dirección de Educación Inicial. *Espacios de interacción*, México, SEP, 1992.
- *Manual operativo para la modalidad escolarizada: Centros de desarrollo infantil*. México, SEP, 1992.
- *Manual operativo para la modalidad no escolarizada: La formación del niño en la comunidad*. México, SEP, 1992.
- *Orientaciones técnico-pedagógicas. Modalidad semiescolarizada*. México, SEP, 2002.
- *Programa de educación inicial*. México, SEP, 1992.
- Dirección General de Educación Indígena. *Educación Intercultural Bilingüe* (antología temática). México, SEP, 2002.
- *La Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Orientaciones y Sugerencias para la Práctica Docente*. México, SEP, 1999.
- *Lineamientos de educación inicial para zonas indígenas*, México, SEP, 1994.
- *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México, SEP, 2009.
- *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas*. México, SEP, 1999.
- *Manual para la promotora de educación inicial indígena: Acontecimientos del desarrollo del niño*. México, SEP, 1993.
- *Módulo de prácticas y hábitos de crianza del niño indígena de 0 a 4 años. Guía didáctica*. México, SEP, 1992.
- *Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena*. México, SEP, 1988.

Galperin, E., comp. *Selección de lecturas de psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú, Editorial Progreso, 1987.

Maccoby, E. E., J. A. Martin. "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", en *Manual of child psychology*, vol. 2. New York, Social Development, 1983.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. "Marcos curriculares para atender la diversidad étnica" en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Quintana J. M., coord. *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid, Rialp, 1991.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de educación preescolar 2004*. México, SEP, 2004.

UNESCO. *Declaración mundial sobre educación para todos*. Consultado el 20 de enero de 2009, <www.oei.es/efaz000jomtien.htm>.

Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Edición Revolucionaria, 1968.

Zolla, Carlos, Emiliano Zolla Márquez. *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México, UNAM, 2004.



Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo III

Caracterización del servicio

COORDINACIÓN GENERAL

Rosalinda Morales Garza

COORDINACIÓN ACADÉMICA E IDEA

Alicia Xochitl Olvera Rosas

ELABORACIÓN

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Teresa Lanata Moletto

LENGUA Y BILINGÜISMO

Rafael Nieto Andrade

Rafael Antonio Gamallo Pinel

PAUTAS DE DESARROLLO INFANTIL

Leticia Rivera Méndez

Rosa María Díaz Castañeda

COMPILADOR DE TEXTOS EN**LENGUAS INDÍGENAS**

Rafael Gamallo Pinel

AUXILIARES TÉCNICOS

Esther Castillo Arzate

Eduarda Laura Santana Munguía

Angélica Hernández González

LECTORES

Teresa Osojnik

Iván Meza Flores

COORDINACIÓN EDITORIAL

Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Israel Calderón Velasco

Clara Barrera

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL

Marcela Muñoz Zaizar

Tania Velasco Ramírez

FOTOGRAFÍA

Rodrigo Tolama Pavón (primera de forros, págs. 7, 8, 10, 12, 14, 18, 23, 26-27, 28, 36, 38, 42-43, 45, 50)

Eunice Adorno Martínez (págs. 33, 41)

ASISTENCIA EDITORIAL

Martha Palma Cristóbal

Arturo Viramontes Gómez

Primera edición, 2010

Primera reimpresión, 2012

Segunda reimpresión, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2014

Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-00-8 (Obra completa)

ISBN 978-607-7879-75-6

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta

Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTOS

La Dirección General de Educación Indígena reconoce las aportaciones a este material de las y los maestros: Reyna Elizabeth Balam Martínez y Ofelia Isabel Cauich Uc (Campeche); Leonor Elena González Lavanderos, José Gutiérrez Rayón y Balbino Carrillo Basilio (Estado de México); Martina González Ramírez y Olga Ortigoza Salinas (Puebla); Martina de la Cruz Marcos y Virginia Pérez Martínez (Querétaro); José Antonio Gaxiola García (Sinaloa); Dulce Karina Morales Nebuay y Brenda Lemus Duarte (Sonora); Hileana Rodríguez Puc, Silvia Rosa Silva Ku, Santiago Arellano Tuz y Gertrudis Puch Yah (Yucatán). Asimismo se agradece a docentes, madres y padres de familia, niñas y niños que permitieron ser fotografiados en el desarrollo de las actividades escolares en los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. En particular se agradece a los centros de Educación Inicial Indígena *Xochikueponi* (Santa Cruz, Tlaxcala), *Maseultamachtlicali* (Hueyapan, Puebla), *María Josefa Ortiz de Domínguez* (Cuentepec, Morelos), *Josefa Ortiz de Domínguez* y *Manuel Palma Amaya* (Guachochi, Chihuahua) y *Margarita Maza de Juárez* (Ixmiquilpan, Hidalgo). Se agradece también a las y los docentes de los niveles de primaria y preescolar que participaron en los Colegios de Ciencias promovidos por la DGEI durante 2009 y 2010, quienes complementaron la elaboración de textos, frases y palabras en lenguas indígenas del presente fascículo.





Presentación

Este fascículo señala las particularidades de la Educación Inicial Indígena, la cual se define en el primer apartado, considerada en el marco educativo nacional para atender la diversidad; se señalan también sus características —el bilingüismo en lengua indígena y español, la diversidad e interculturalidad y la flexibilidad—, mismas que deben permear la acción de las y los docentes, a fin de alcanzar la pertinencia. El segundo capítulo proporciona una aproximación sobre el conocimiento pedagógico en relación con el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños de cero a tres años, exposición necesaria para que los docentes perfeccionen su práctica y cuenten con mayores herramientas formativas. El último segmento explica cómo la enseñanza en el nivel inicial favorece el desarrollo y aprendizaje de las y los infantes.



Índice

Por una educación pertinente desde temprana edad	13
El desarrollo de los cero a los tres años: un acercamiento imprescindible	29
Aprendizaje y desarrollo en los centros de Educación Inicial Indígena	39
Obras consultadas	52



Por una educación pertinente desde temprana edad

La educación de niñas y niños menores de tres años ha estado caracterizada hasta hoy por la socialización que ocurre en el seno familiar. Actualmente se considera importante fortalecer el desarrollo y el aprendizaje de este grupo poblacional desde centros especializados, al observar la necesidad social de potenciar tales aspectos, a fin de que niñas y niños reciban una educación oportuna y pertinente que les posibilite explorar y ampliar su conocimiento del mundo y relacionarse con otras personas en ambientes diferentes a su hogar. La educación que se imparte a niñas y niños en este periodo de vida corresponde al nivel inicial, es decir, el primero del Sistema Educativo Nacional, el cual no es obligatorio, justamente porque está fincado en la socialización familiar.

A través de esta obra, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece las normas pedagógicas y los referentes curriculares esenciales para la Educación Inicial Indígena, atendiendo los derechos de los infantes.

Tales derechos establecen la importancia de considerar sus necesidades, intereses, deseos y características individuales —ya que cada uno aprende a su propio estilo y ritmo—; y, como sujetos pertenecientes a grupos sociales y culturales específicos, deben tomarse en cuenta los contextos particulares que influyen en su educación. En este sentido, las y los infantes de los pueblos originarios son iguales a todos los demás en el mundo en cuanto a su proceso de desarrollo y aprendizaje; no obstante, tienen características sociales, culturales y lingüísticas que los distinguen entre sí y de los de otros pueblos.

La variedad de territorios sobre los que se asientan las comunidades indígenas del país, así como su desarrollo histórico diferenciado, han condicionado su realización en lo social, económico y cultural. Hoy en día esta diversidad de origen se complejiza, ya que los fenómenos migratorios han hecho que, desde pequeños, niñas y niños de los pueblos originarios se asienten en contextos rurales o urbanos distintos a los suyos; o bien, vean llegar a su comunidad poblaciones diversas.



Por razones históricas y de justicia social, los descendientes actuales de los pueblos originarios son sujetos de derechos específicos, como la revalorización de su lengua indígena, conocimientos, creencias, historia, aspiraciones y valores éticos. Lo anterior ha llevado al Estado a proponer una educación inicial que responda a esta diversidad con servicios educativos pertinentes en lo lingüístico y cultural.

Características particulares de la Educación Inicial Indígena

Para satisfacer las necesidades de la población escolar que atiende, el subsistema de Educación Inicial y Básica Indígena está creando marcos, programas y desarrollos curriculares en los que el bilingüismo y la alfabetización en lenguas nacionales —lenguas indígenas y español—; la diversidad e interculturalidad, así como un enfoque flexible, son aspectos centrales. Con ello se contribuye a la construcción de un modelo de educación indígena en el que las culturas y lenguas de los pueblos originarios son consideradas una riqueza universal y nacional, pues se reconoce y respeta lo diverso, además de que se adquieren los conocimientos y competencias requeridos para interactuar con éxito en el mundo presente.

Esta educación es indígena porque está dirigida a la población originaria; favorece en niñas y niños indígenas menores de tres años la adquisición y el uso de la lengua indígena, de manera prioritaria, a través de la oralidad; promueve su cultura, entendida como la conjunción de conocimientos, valores, creencias, historia, economía y organización social que se expresan a través de sus lenguas, costumbres, actitudes y modos de vida.

La lengua, en general, es un sistema de comunicación integrado a una cultura específica que permite la interacción social en un grupo de personas, conocerse, pedir apoyo, organizar el trabajo, expresar sentimientos, narrar historias, recordar experiencias y transmitir mensajes, pensamientos, emociones. Los hablantes se sirven de ella para aprender, hacer preguntas, formular hipótesis, reflexionar, argumentar y construir pensamiento y conocimiento nuevo; es una herramienta indispensable para imaginar el futuro, reconocer anhelos y proyectarlos en el tiempo, en busca de nuevas realidades.

Es también una herramienta del pensamiento porque constituye el inventario simbólico de una cultura determinada para nombrar el mundo y categorizarlo. Por medio de la lengua se encuentran organizados los conocimientos de un pueblo, así como las interpretaciones y explicaciones de la historia y las relaciones que se establecen con el medio *natura*-sociocultural, dentro del marco de su cultura y visión del entorno.

Cada lengua tiene su propio sistema interno de relaciones pero, sobre todo, está íntimamente vinculada con las prácticas culturales, de tal manera que su sistema categorial organiza la experiencia de modo peculiar. Su organización y sus reglas están relacionadas con la apropiación de la cultura de la comunidad y con la pertenencia social de los individuos. Ésa es la importancia de las lenguas maternas. Toda lengua del mundo contribuye a la diversidad cultural y forma parte del patrimonio universal del ser humano.

Así, la adquisición de la cultura de los pueblos originarios transita generalmente por el uso de su lengua indígena. Cada lengua, como producto de un proceso cultural que sigue vivo en nuestro país, es importante para la conformación de la identidad personal y social dentro de cada cultura. Por tanto, es fundamental que niñas y niños de los pueblos indígenas desarrollen sus capacidades expresivas en la propia lengua materna, mediante las diversas oportunidades para la comunicación oral. La educación inicial con intervención pedagógica puede propiciar en niñas y niños procesos de comunicación pertinentes para contribuir a la afirmación de su identidad cultural, su sentimiento de pertenencia local, nacional y universal, y el orgullo por su lengua y cultura, lo que a su vez coadyuva al establecimiento de una base comunicativa y cognoscitiva que favorece el desarrollo y formación académica.

El aprendizaje de cualquier lengua, en este caso la indígena, facilita el aprendizaje de otro idioma, sobre todo si se inicia desde una edad temprana. A mayor desarrollo de las habilidades en la lengua materna corresponderá una mayor facilidad para la adquisición y uso de otra lengua y, en general, de distintos aprendizajes. De tal manera, desde este nivel de educación inicial, la lengua indígena debe ser instrumentada como medio de comunicación, enseñanza, aprendizaje y reflexión.

La educación indígena es bilingüe en lengua indígena y español porque responde a un mandato constitucional relacionado con el derecho de los pueblos indígenas de recibir educación en sus propias lenguas. En el medio indígena se facilita el bilingüismo de los alumnos sin ningún problema, ya que cada comunidad presenta diversas situaciones que propician el uso de las lenguas. Por ejemplo, cuando la madre se dirige a los hijos exclusivamente en lengua indígena y el padre en español —u otra lengua—, la niña o el niño tendrán referentes de dos lenguas, lo que constituye una ventaja cognoscitiva que les permitirá aprender y comunicarse en diferentes contextos significativos. Sobre esta base bilingüe, niñas y niños podrán reconocer las características estructurales y discursivas de ambas lenguas, por lo que será necesario incrementar sus aprendizajes en lengua indígena y español.

Hay comunidades monolingües en lengua indígena, por lo que en ellas habrá que garantizar el desarrollo comunicativo de niñas y niños en su lengua y a partir de ésta fincar el aprendizaje bilingüe. Pueden encontrarse niños cuyos padres —descendientes de los pueblos originarios— sólo hablan español, por lo cual se debe consolidar la adquisición oral de esta lengua; al mismo tiempo, es deseable que esos infantes interactúen con amigos y parientes que hablen la lengua indígena, para potenciar el bilingüismo. Es recomendable que los padres garanticen a sus hijos el desarrollo de la expresión y una comprensión oral plena de las lenguas que hablen. En cualquier caso, la Educación Inicial Indígena juega un papel muy importante en el impulso de las competencias comunicativas de niñas y niños.

De manera paulatina, desde la llegada de los españoles a México, las familias indígenas se han visto en la necesidad de interactuar con el idioma castellano. Actualmente la migración interna de los pobladores originarios, el arribo de materiales escritos en español a las comunidades indígenas a través de los libros de texto gratuitos, así como la introducción de medios informativos y productos comerciales, han propiciado que desde pequeños las y los niños indígenas participen de los contextos comunicativos del español. Si esto se ve como una ventaja, podría considerarse que, sin detrimento de su lengua, les amplía sus posibilidades de manejo del repertorio bilingüe.

En resumen, las actividades que se realizan en el centro educativo y en la casa, con el docente y los agentes educativos comunitarios, han de privilegiar la adquisición y el manejo de la lengua indígena y, cuando sea el caso, usar el español.

Para lograr lo anterior es básico que el docente hable y comprenda la lengua indígena de sus educandos y que se sienta orgulloso de hacerlo; también que comprenda la cultura de la localidad y se adentre en ella, pues debe asumirse como un maestro bilingüe con competencias especializadas en el manejo de las lenguas nacionales y las culturas locales, que estará en mejores condiciones para diseñar situaciones didácticas dotadas de sentido y significación para niñas y niños, lo que facilitará aprendizajes en el que se construyan conocimientos y se desarrollen competencias comunicativas.



La diversidad e interculturalidad se manifiestan en la heterogeneidad humana; implican vivir *entre* y *con* diferentes puntos de vista y modos de vida, considerándolos como representaciones con curso histórico. Cada cultura tiene formas propias de construir el conocimiento y de representar el mundo, las cuales se han generado a lo largo de la historia y en el intercambio entre sociedades. Por eso cada una es particular y universal a la vez. Hablar entonces de diversidad significa hacer referencia a la coexistencia de grupos humanos con conocimientos, valores, aspiraciones, tradiciones, filosofías y maneras de actuar distintos entre sí; por tanto, trabajar *en* y *para* la diversidad no es sólo mostrar respeto por los pueblos originarios del mundo, sino que implica: reconocimiento, sensibilización, convivencia, participación, admiración y aceptación de todas y cada una de las culturas, sean o no indígenas, lo que conduce también al manejo de conflictos en un marco de respeto y pluralidad, tratando de alcanzar soluciones equitativas.

En el ámbito educativo nacional, la educación ha de ser incluyente y, considerando la diversidad como un recurso y una ventaja para contribuir al aprendizaje y participación de niñas y niños, además atenderá dicha pluralidad fomentando las relaciones interculturales, tomando en cuenta particularidades como la personalidad, las diferencias etarias y de género; características grupales como las sociales, étnicas, culturales y lingüísticas, al igual que los conocimientos locales, regionales y universales.

Para lograr la igualdad de oportunidades en una educación inclusiva, es imprescindible que todas las niñas y los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. En ese sentido, la oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de enseñanza, la participación en el aula, las expectativas de los maestros y las relaciones con la familia y la comunidad deben orientarse a favorecer el aprendizaje y la plena participación de niñas y niños, atendiendo a sus necesidades educativas y a la pertinencia cultural y lingüística.

La perspectiva intercultural se plantea como una forma de impulsar estrategias educativas para mejorar y enriquecer las relaciones de niñas y niños en la sociedad desde sus propias culturas; como una manera de construir respuestas diferentes y significativas; como un enfoque metodológico que considera los distintos valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales.

La educación *en* y *para* la diversidad y la interculturalidad comienza desde la etapa más temprana de la vida, precisamente en el nivel inicial; periodo de formación de la identidad en el cual el reconocimiento de la expresión de ésta es un paso necesario para la valoración y la comprensión de la identidad del otro. Esto se logra mediante el trabajo sistemático en la formación de actitudes de respeto hacia las personas, reflexionando acerca de las particularidades que cada uno tiene y las distintas prácticas de crianza de madres y padres con las niñas y los niños, comenzando por una actitud de valoración positiva por parte del maestro.

El presente fascículo del *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* se ha elaborado a partir de este enfoque inclusivo; representa tanto un medio para avanzar en el logro de vivir bien como una posibilidad para que desde la primera infancia niñas y niños indígenas potencien sus capacidades en la construcción y consolidación de aprendizajes, con el fin de adquirir herramientas diversas que permitan su desarrollo como personas autónomas y satisfechas. Asimismo es un apoyo para madres, padres, otros agentes educativos comunitarios y las sociedades en su afán por alcanzar metas colectivas.

Desde esta perspectiva, la Educación Inicial Indígena promoverá el respeto y la valoración positiva de las diferencias culturales; favorecerá el fortalecimiento de la identidad propia, así como la nacional; desarrollará actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos; impulsará el desarrollo pleno e integral de los infantes a partir del reconocimiento de las diferencias individuales, sociales, culturales y de género; fomentará la formación de conductas de tolerancia y prudencia en la relación con compañeros, adultos, jóvenes y ancianos, mujeres y hombres, así como personas con necesidades educativas especiales; creará conciencia de que el respeto es la base de la convivencia entre humanos.

Lo anterior implica que los actores educativos involucrados:

- Trabajen *en y para* la diversidad, en un diálogo constante entre las culturas, para que ocurra en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Favorezcan la adquisición, consolidación y desarrollo de la lengua indígena y del español, para su uso tanto en la sociedad local como en ámbitos fuera de ella
- Promuevan la inclusión de conocimientos de los pueblos originarios en los contenidos de las propuestas nacionales generales, y específicas de educación *de y para* la educación inicial indígena, pues la valoración de las diversas culturas y sociedades compete a todos los niveles y espacios educativos
- Identifiquen, definan e implementen metodologías pedagógicas que permitan a niñas y niños valorar su propia cultura, así como otras

De esta manera será más fácil comprender el concepto de diversidad cultural, lingüística, étnica y social, pues se recuperarán los contextos en los cuales los pueblos y comunidades indígenas se desarrollan como diversos; se coadyuvará a evitar la discriminación cultural, lingüística, étnica, de género y social, generando oportunidades de aprendizaje, de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posibiliten la creación de un mundo más justo, en paz, democrático y con un pleno ejercicio de la ciudadanía.

La propuesta curricular de la Educación Inicial Indígena es flexible, pues reconoce que para responder a las necesidades individuales y colectivas de niñas y niños, así como a sus características étnicas, lingüísticas, sociales y culturales —a fin de lograr aprendizajes significativos útiles para su vida presente y futura— requiere de un desarrollo curricular con calidad. Por eso se propone el presente marco curricular, para ampliar, diversificar y especializar el alcance de la propuesta nacional general, incorporando aspectos como el manejo del bilingüismo y lo propio de las culturas indígenas.

Lo anterior hace oportuno que el docente o grupo de docentes identifiquen y registren las necesidades educativas, personales, sociales, culturales y de género de los infantes, y las incorporen a las planeaciones y al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de responder con pertinencia a la calidad educativa.

Las diferencias personales se refieren a que cada infante tiene su propio ritmo, estilo y formas particulares de aprender —que tienen su origen en la herencia genética y en las pautas que las sociedades y culturas ponderan. Trabajar con estas diferencias en mente es edificar en cada niño y niña su seguridad, alegría y estima.

Se habla de las diferencias sociales porque se consideran los contextos económicos, geográficos y pautas culturales de los cuales provienen niñas y niños, así como las variadas formas que tienen de percibir el papel social de los grupos y su lugar en la sociedad; éstas tienen como marco procesos geohistóricos peculiares cuyo resultado son niveles de bienestar y desarrollo humano desiguales.

Las diferencias culturales tienen que ver con las concepciones que los grupos sociales han desarrollado acerca del mundo y el lugar del ser humano en éste, así como las lenguas y demás manifestaciones específicamente humanas. Tales distinciones se observan en las aulas de contextos urbanos y rurales por igual. Reconocerlas implica por parte del maestro una labor permanente de desarrollo de los contenidos, la cual incorpore los conocimientos alcanzados hasta la actualidad por los pueblos y comunidades indígenas, así como sus metodologías y una actitud inclusiva y no discriminatoria.

Las diferencias de género se conocen principalmente como el conjunto de valores, creencias y papeles que son social y culturalmente atribuidos a mujeres y hombres, niñas y niños. Hay que saber reconocer en cada cultura cuáles son, cómo se valoran, cómo se han ido modificando en el transcurrir histórico y cuáles no coinciden con los derechos humanos, a fin de diseñar estrategias y acciones que permitan reflexionar y actuar sobre ello.

Es así que los maestros de los Centros de Educación Inicial Indígena tendrán que pensar al respecto y cuestionarse permanentemente sobre los valores y creencias que tienen en torno a la educación, las culturas indígenas, la diversidad y la interculturalidad. A la par, es imprescindible que integren a la didáctica los

conocimientos, saberes y experiencias de los pueblos originarios con los que se mencionan en la propuesta nacional general, guiándose por este marco curricular. Durante este proceso es importante contar con el apoyo de compañeros y figuras educativas, así como con los recursos profesionales adecuados.

La flexibilización en el enfoque inclusivo implica modificar sustancialmente el funcionamiento y la propuesta pedagógica de los centros educativos, a fin de dar respuesta a dichas necesidades y generar un ambiente que resulte desafiante y motivador a los infantes, de tal manera que éstos puedan desarrollar, aplicar y usar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales necesarios para participar y aprender en igualdad de condiciones que el resto de niñas y niños de la nación.

La flexibilidad curricular para atender niñas y niños indígenas con necesidades educativas especiales

La educación indígena flexible —aquella que promueve la inclusión, el uso de metodologías pedagógicas alternativas y la integración de contenidos curriculares pertinentes lingüística y culturalmente— es aún más relevante cuando se trata de atender pequeños cuyas características de desarrollo los colocan en desventaja respecto de otros niños y niñas de su misma edad, ya que muestran algún tipo de dificultad que requiere atención educativa especial.

Toda persona, con o sin discapacidad, es susceptible de presentar necesidades educativas especiales (NEE) a lo largo de su existencia. Un infante tiene NEE —con o sin discapacidad— cuando experimenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes señalados en el currículo; pueden ser de mayor o menor grado en relación con las competencias establecidas en el nivel o grado que le corresponde, por lo cual, para responder a sus estilos y ritmos de aprendizaje, se requieren adaptaciones de acceso y/o adecuaciones curriculares¹ significativas en varias áreas del conocimiento.

¹ En educación indígena sólo se emplean los términos adecuaciones o adaptaciones curriculares cuando se hace referencia al ajuste curricular requerido para atender las necesidades educativas especiales.



Estas necesidades pueden presentarse en niñas y niños con discapacidad, entendida ésta como toda alteración en el desarrollo físico o intelectual, suscitada antes, durante o después del nacimiento, la cual puede obstaculizar el aprendizaje. Las discapacidades son temporales o permanentes; en cualquier caso, niñas y niños que las presentan deben recibir ayuda y recursos especiales en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Así mismo, tienen NEE infantes con aptitudes y capacidades sobresalientes al promedio, por lo que requieren mayor estimulación, ambientes creativos y retadores. En las escuelas, cuando se trabaja con niñas y niños destacados, suele haber una doble tendencia: se les valora excesivamente o se les discrimina. Por tanto, el docente debe realizar adecuaciones curriculares acordes con los ritmos, estilos y necesidades de desarrollo y aprendizaje de este educando y evitar cualquiera de las dos tendencias.

Si el docente toma en cuenta estas cuestiones y aplica metodologías y actividades escolares variadas para evitar la exclusión, ayuda a los alumnos con capacidades sobresalientes a la vez que favorece a quienes tienen dificultades en el aprendizaje o un ritmo lento de trabajo.

Las NEE sin discapacidad son a veces difíciles de identificar; generalmente se refieren a lo que se llama problemas de aprendizaje. Algunos de ellos se asocian a trastornos de conducta motivados por situaciones vinculadas a aspectos sociales, económicos, culturales o de salud, porque se presenta un desajuste significativo entre los conocimientos y las competencias del niño y el currículo del curso en el que está inscrito.

Los problemas de aprendizaje también pueden manifestarse como baja atención, problemas de memoria, impulsividad, dificultad para entender o seguir instrucciones. Otros están relacionados con alteraciones del lenguaje o retardo del mismo. En cualquier caso, es importante atender estas necesidades, de lo contrario, además de profundizarse, generarán en el niño dificultades en el aprendizaje que le impedirán avanzar en su desarrollo intelectual, físico y socioemocional. En el servicio de Educación Inicial Indígena hay que prestar particular atención para no confundir las dificultades naturales de niñas y niños en el manejo del bilingüismo y la alfabetización en dos lenguas nacionales con problemas de lenguaje y aprendizaje.

Para ser atendidas, algunas NEE sólo requieren recursos educativos como cambios metodológicos, actividades específicas, utilización de materiales diversos o más tiempo de trabajo con la niña o el niño. Otras NEE obligan a realizar ajustes en el currículo, competencias, indicadores, contenidos, metodologías o evaluaciones. Finalmente, existen NEE que demandan modificaciones en el contexto educativo, en la estructura social o en el clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

La presencia de infantes con NEE en el aula indígena implica el reconocimiento de sus características, intereses y capacidades. Si tienen el apoyo y la atención adecuada se facilita el proceso de aprendizaje, se favorece su interacción con el medio y mejora su calidad de vida. Esto requiere del trabajo comprometido de los docentes y agentes educativos comunitarios, quienes deben establecer comunicación con compañeros, autoridades, instituciones y especialistas de su localidad para contar con orientación e información sobre dónde podrían ser atendidos los infantes en caso de ser necesario. Si estas instituciones se encuentran muy alejadas de la comunidad, y ante la imposibilidad de los padres para llevar al niño, es recomendable que el propio docente, con apoyo de las autoridades educativas, busque alternativas de acercamiento para que las instituciones los asesoren y realicen una valoración del niño.

El trabajo con niñas y niños con NEE es una oportunidad excepcional de promoción de convivencia, comunicación y respeto entre todas las personas, lo cual constituye una acción positiva y ética porque promueve la inclusión, el respeto y la colaboración. La escuela se convierte así en un contexto óptimo para que todos desarrollen la capacidad de contrarrestar las desventajas, se enfrenten a los problemas y adquieran los conocimientos y las competencias sociales, culturales y personales necesarias para romper con las actitudes de exclusión. También motiva la reflexión de los docentes en torno a sus esquemas de trabajo y la manera de entender el aprendizaje, la discapacidad y las NEE.

Por tanto, se subraya que las necesidades educativas especiales, la discapacidad y las capacidades y aptitudes sobresalientes deben ser vistas desde un enfoque social, que no centra en el niño las carencias y deficiencias educativas, pues reconoce que los entornos —escuela, familia, comunidad— pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación de niñas y niños.

En suma, la flexibilidad curricular de la Educación Inicial Indígena requiere y facilita la contextualización del trabajo en las aulas donde se atiende población indígena. En este sentido, es necesario generar metodologías pedagógicas cultural y lingüísticamente pertinentes, así como realizar desarrollos y adecuaciones curriculares, para lo cual es fundamental que el docente aprenda a escuchar a los infantes; a entender sus preguntas y saber contestarlas; a ubicar a niñas y niños en situaciones retadoras de acuerdo con su grado de desarrollo y logros de aprendizaje; a identificar la visión que éstos tienen de su mundo, comprendiéndolo, tomando en cuenta las perspectivas culturales de su entorno.



El desarrollo de los cero a los tres años: un acercamiento imprescindible

La educación que promueve este marco curricular busca responder de manera consecuente a las particularidades del periodo de los tres primeros años del ser humano. Para la educación inicial es primordial conocer las características básicas del desarrollo de niñas y niños, y cómo éstos construyen conocimientos en la etapa que va desde el nacimiento hasta los tres años, lapso comprendido en lo que generalmente se denomina primera infancia, edad inicial, temprana o infantil, y que se extiende hasta los seis o siete años, por lo que el docente del nivel inicial tiene que vincular lo relativo al desarrollo del rango de edad de la población que atenderá con el rango de edad de la educación preescolar; en este sentido, será necesario que se documente e investigue.

En la educación con niñas y niños indígenas es indispensable identificar, dentro de la cultura del contexto, cuáles son las concepciones sobre las diferentes etapas o periodos evolutivos de los seres humanos, a fin de reconocer las particularidades que tienen al respecto y trabajar con elementos pertinentes en los centros educativos. Esto se enmarca en las ideas que cada cultura indígena tiene de la niña y el niño (incluyendo cuestiones de género), de su desarrollo, socialización y aprendizaje.

La mayoría de las culturas y sociedades consideran la primera infancia como un periodo significativo en la formación del individuo, ya que en ella se estructuran las bases esenciales del desarrollo integral; del control intelectual y emocional; para la adquisición de conocimientos y manejo de habilidades emocionales, psicomotoras, cognitivas, culturales y sociales y la formación psicológica de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán. En consecuencia, es importante reconocer que mediante la estimulación oportuna, a través de una educación con intervención pedagógicamente intencionada, se puede influir sobre estas bases.

El desarrollo y la maduración infantil

Dos procesos diferentes pero intrínsecamente vinculados entre sí son el *desarrollo* y la *maduración*, que tienen especial relevancia en la primera infancia. El *desarrollo* es un proceso de cambios sistemáticos en el cuerpo y la conducta de los infantes, producto del intercambio entre el organismo y el medio ambiente. La *maduración* se refiere a los cambios físicos, cognitivos, psíquicos y emocionales que marcan niveles evolutivos cada vez más complejos y que dependen de la herencia transmitida por los padres, lo que hace diferentes a cada niña y niño.

Durante la infancia el desarrollo se caracteriza por ser un proceso asimétrico en el que se alternan periodos en los que se advierten con facilidad las adquisiciones, y otros en que éstas son poco visibles o relevantes. Esta asimetría se traduce en cambios rápidos e intensos, los cuales traen como consecuencia que las adquisiciones sean superadas y reemplazadas por otras más complejas.

El ritmo de evolución física, cognitiva, psíquica y emocional en estos primeros años es el más acelerado en el ser humano. En esta etapa, los índices de desarrollo varían, ya que éste no se da por igual en todos los niños, aunque existan semejanzas.

El proceso de *maduración* y el de aprendizaje influyen en el desarrollo infantil. Puede afirmarse que el desarrollo es el resultado de la maduración aunado a las experiencias que niñas y niños obtienen en el mundo.

Expresan Shonkoff y Phillips que el sistema nervioso tiene su desarrollo más importante en los primeros años de vida. La transformación del cerebro se produce en varias fases que se traslapan: forma células cerebrales (neurulación y neurogénesis); hace que las células lleguen a donde deben estar (migración); promueve el crecimiento de axones y dendritas, que son estructuras necesarias para vincularse con otras células nerviosas (diferenciación y orientación neuronales); desarrolla sinapsis o puntos de comunicación con otras células (sinaptogénesis); refina esas sinapsis (maduración y poda); forma el tejido de soporte que rodea las células nerviosas y permite establecer una comunicación eficiente entre ellas (mielinización).

En esta transformación, los estímulos del contexto sociocultural en que viven niñas y niños, así como una adecuada estimulación cognitiva, tienen un papel decisivo para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, y su manejo en situaciones prácticas.

Al nacer se tienen ya todas las neuronas; sin embargo, no todas funcionan. Las que se encargan de la vida vegetativa lo hacen de manera coordinada desde el momento de la *concepción*; aquellas relacionadas con la consciencia sufren una serie de cambios como la mielinización del axón; esto facilita el flujo nervioso y el aumento de las sinapsis, lo cual significa que el sistema nervioso de los cero a los tres años alcanza el máximo desarrollo si se le estimula adecuadamente.

De los cuatro a los ocho años el ser humano mantiene un mayor número de sinapsis que en la edad adulta, por lo que tiene más capacidad de aprender. Esto se debe aprovechar, ya que la madurez del sistema nervioso es el soporte de la evolución cognitiva; la interacción con el medio estimula las funciones a la vez que los circuitos nerviosos se asientan debido a la experiencia y la ejercitación en actividades motrices y cognitivas, lo cual fija los aprendizajes en la memoria neuronal. Como se observa, el desarrollo motriz está vinculado al desarrollo cognitivo.

Entre más y mejores estímulos y experiencias se tengan, se lograrán mayores conexiones entre las neuronas que conforman los circuitos y la red cerebral; esas conexiones facilitan la conformación de otras más complejas que hacen posible el desarrollo del individuo. Esta capacidad del cerebro para asimilar y adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos se denomina plasticidad.

Los infantes demuestran gran habilidad para aprender, realizar diferentes actividades y formar hábitos, debido a la facilidad que tienen para generar reflejos y nuevos modelos de comportamiento; empero, es igualmente sencillo que sufran la pérdida de las conexiones que se establecen, por lo que es necesario un reforzamiento continuo.

En esta etapa las células nerviosas no son resistentes, por lo que no pueden tolerar una actividad de determinada intensidad; si se rebasa la capacidad del organismo, pueden producirse trastornos que se reflejan en una propensión a la fatiga y en desórdenes de la conducta. De ahí la importancia de considerar en la educación intencionada las variaciones en el ritmo y en la intensidad de las actividades que se realizan con niñas y niños, para mantenerlos activos y atentos.

La etapa de los cero a los tres años es un período altamente sensible para el cerebro. Existen momentos únicos en los que algunas estructuras y funciones específicas requieren de un conjunto de ricas experiencias que las preparen para el futuro; si esto no sucede, el desarrollo de la niña o el niño estará en riesgo. Si no existe estimulación, las células nerviosas decrecen progresivamente. De ahí la importancia de la estimulación oportuna y de la variedad de experiencias para que se desarrollen las estructuras y funciones.

Todo esto hace que la educación sea un asunto complejo que implica un profundo conocimiento por parte de los docentes sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, así como un trabajo constante y consistente para garantizar el logro de los aprendizajes esperados, lo cual significa enriquecer las actividades, usar el juego como medio privilegiado y presentar retos cognitivos, motrices y emocionales. De ninguna manera significa la repetición ni el uso de actividades poco llamativas.

La influencia del medio en el desarrollo y la maduración

Desarrollo y maduración están ligados entre sí e influidos por los contextos ambientales, sociales y culturales. En el momento mismo del nacimiento comienza la adaptación del individuo a las condiciones del medio que le rodea; este proceso es natural y paulatino, se va dando por la interacción que se produce entre el organismo y el medio exterior; es muy débil en los primeros meses, pero poco a poco logran estructurarse los mecanismos para ajustarse a las condiciones del medio e influir en él. Esta adaptación permite a niñas y niños acomodarse a las condiciones y situaciones de la realidad y assimilarlas, lo que posibilita su desarrollo.


Niñas y niños, al relacionarse e interactuar con objetos, hechos y fenómenos de su medio, favorecen su desarrollo y aprendizaje y ponen a prueba sus capacidades. Al promover en los infantes que cada objeto que llegue a sus manos sea explorado

minuciosamente —lo toque, lo observe, lo lleve a su boca, lo arroje—, estará desarrollando diferentes conocimientos y capacidades. Conforme crecen, la relación que mantienen con los objetos, hechos y fenómenos se debe hacer más compleja, para después empezar a identificar y nombrar sus características; a utilizarlas en su beneficio —una cuchara sirve para comer; si llueve, se encharca el camino; si jalo la cuerda, camina el carro—; comienzan a establecer relaciones comparativas —la cuchara con el plato, una pelota grande y una chica. Es decir, en esta etapa es altamente significativa la relación que niñas y niños establecen con los objetos, hechos y fenómenos a través de la exploración, la observación y el manejo de conceptos.

También es relevante el tipo de vínculos que niñas y niños mantienen con otras personas. Los integrantes de la familia y la comunidad son vitales para aprender expresiones corporales y lingüísticas, comportamientos de relación con el medio *natura*-sociocultural, actitudes ante los quehaceres y formas de representar el mundo.

Desde el momento en que nacen, los seres humanos necesitan del adulto para subsistir, lo que no significa que sean receptores pasivos; en realidad son agentes sociales activos que buscan y necesitan protección y cuidado para su sobrevivencia, crecimiento, desarrollo y bienestar. A través de las relaciones que los niños establecen —en particular con quienes los cuidan— van construyendo su identidad personal, social, cultural y de género, adquiriendo y desarrollando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que son valoradas social y culturalmente.

Recientes estudios han demostrado que el establecimiento de vínculos afectivos positivos —o relaciones de apego seguro en la primera infancia— son decisivos para el desarrollo emocional y social y marcan la pauta en la manera en que se relacionarán con otras personas durante la vida adulta.



En los recién nacidos, las primeras respuestas asociadas a lo socioemocional se reducen al llanto y la sonrisa; el llanto es el único medio a su alcance para obtener la satisfacción de sus necesidades. Según el estado de seguridad, comienzan a establecer los primeros vínculos al intercambiar afectos con las personas que los rodean, especialmente con la madre. Experimentan sensaciones y emociones que les producen placer y bienestar, a veces enojo y ansiedad.

Conforme sienten emociones que les provocan bienestar, se va creando un ambiente en el que pueden expresarse, depositar su confianza y afecto en las personas que les son significativas; se sienten protegidos, amados y seguros. Esto redundará en su disposición al aprendizaje y en un mejor trato con las personas.

En la medida en que van interrelacionándose con otros, niñas y niños experimentan diversas emociones, las cuales, si son positivas, crearán condiciones para establecer un estado emocional saludable que asegure la continuidad de su vida en los diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.



Si las emociones que experimentan no les son agradables y les provocan alguna inquietud o disgusto, rechazan la situación en que se encuentran y la asocian a la incomodidad y al malestar. Estas emociones no deben ser reprimidas, pues son parte de la gama emocional del ser humano; tienen que ser vividas por los niños, hay que ayudarles a entenderlas y controlarlas, a identificar la causa y, si es el caso, solicitar ayuda. Los adultos no deben desatenderlas, pues son indicativas de que al infante algo le afecta, física, psicológica o intelectualmente.

La primera infancia está permeada por una alta emotividad; las emociones son breves pero intensas y no son fáciles de regular, por lo que el docente ha de ser muy cauteloso en sus orientaciones, para favorecer que los infantes tengan un estado emocional saludable y positivo.

Indican Mascolo y Griffin que el desarrollo y control emocional de niñas y niños tiene que ver precisamente con la capacidad de dominar constructivamente las emociones fuertes, así como con el desarrollo de la empatía y la aptitud para identificar sus sentimientos.

Este desarrollo no sólo se refiere a las emociones y sentimientos, sino también a la formación de valores. Aunque éstos se definen hacia finales de la infancia, tienen particular importancia en los primeros años de vida.

Al hablar de valores, se hace referencia a aquellos conceptos que guían las acciones del ser humano y que le permiten vivir mejor en lo personal y social. Existen valores considerados universales porque, según Puig, son suficientemente seguros y defendibles más allá de las circunstancias y creencias propias de cada persona.

Se consideran valores universales la justicia, la libertad, la solidaridad, la honestidad, el respeto, entre otros. Sin embargo, existen otros que son propios de un grupo social o cultura, que a veces entran en conflicto con los universales o con los nacionales —democracia, pluralidad, soberanía, etcétera—. Según Sylvia Schmelkes, los valores universales se enriquecen con los que cada cultura, grupo humano o individuo aporta desde su propia concepción del mundo y su propia circunstancia histórica y social.

Los valores están estrechamente vinculados con las actitudes; la formación de ambos es un proceso lento y gradual que se produce durante toda la infancia, principalmente a través de la familia y la escuela, por lo cual el docente ha de poner especial énfasis en generar confianza y respeto hacia las niñas y los niños; ser tolerante y prudente, apreciar las diferencias y valorar las expresiones e ideas de cada uno, así como identificar cuáles son los valores de las familias y la comunidad.

Al reconocer la relevancia que los valores tienen en esta etapa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en el documento *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*, recomienda que todos “los programas para la primera infancia deben basarse en los valores de confianza y respeto, la no discriminación y el derecho del niño a crecer en un entorno de paz”.

En síntesis, se puede señalar que el desarrollo, la maduración y el aprendizaje son procesos que están interrelacionados, que son vitales para que los infantes potencien todas sus capacidades y crezcan sanamente en los aspectos físico, cognitivo, psicológico, socioemocional y de valores; por tanto, su adecuada y oportuna estimulación es tarea de la educación inicial.

Las capacidades del movimiento: la motricidad

En la primera etapa de la infancia, niñas y niños tienden a imitar las conductas de los adultos. En la medida en que van creciendo se vuelven más activos y autónomos; participan más en el intercambio de acciones. El adulto tiene que consentir que experimenten su relación con el mundo, apoyándolos para que tengan éxito en las tareas que se propongan, como alcanzar un juguete, subir caminando un cerro o desgranar el maíz. De esta manera fortalecen sus capacidades de movimiento y las intelectuales; aprenden a valorarlas, afianzan su seguridad, estima y amor propio; progresan en su desarrollo y aprendizaje.

Durante los primeros años de vida se producen cambios notables en las capacidades de movimiento. Un recién nacido no presenta movimientos coordinados debido a que su esquema sensoriomotor se desarrolla conforme madura el sistema nervioso central. Pero en el primer año una característica básica del desarrollo motor es el paso de una actividad prácticamente refleja a una actividad cada vez más voluntaria. Esto se debe a que el sistema nervioso central va madurando de manera paulatina, de acuerdo con las leyes céfalo-caudal (el desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies) y próximo-distal (el desarrollo procede de dentro hacia fuera a partir del eje central del cuerpo).

Conforme madura el sistema nervioso central los infantes pasan de la utilización de los músculos más grandes a los más pequeños; los movimientos son cada vez más precisos y finos. Su capacidad de recoger objetos es anterior a la capacidad de soltarlos. En estos momentos son capaces de cambiar su postura o de mantenerse sentados, y poco a poco inician su desplazamiento, ya sea arrastrándose o gateando; posteriormente consiguen ponerse en pie y caminar, con y sin ayuda.

El crecimiento y el desarrollo físico-motor son procesos que están conectados entre sí y tienen una continuidad, con una secuencia y un orden determinados. Estos procesos están bajo la influencia de factores genéticos, ambientales y culturales. Por eso se pueden ver diferencias en el desarrollo de los niños dentro de un grupo.



Tanto el peso como la talla de los menores son aspectos importantes en el proceso del desarrollo físico-motor. Durante este periodo las condiciones físicas en las que se encuentran niñas y niños son determinantes. La alimentación, por ejemplo, juega un papel preponderante. Si el niño no se alimenta nutritivamente durante esta etapa, su peso y talla pueden verse disminuidos, así como su desarrollo intelectual, la formación de su personalidad y su capacidad de atención.

Durante el primer año, los infantes aumentan en promedio seis y siete kilos; en el segundo entre tres y cuatro. En esta etapa los tendones, cartílagos y músculos, al irse desarrollando, presentan gran elasticidad, son flexibles, lo que permite a niñas y niños realizar movimientos con cierta amplitud; es necesario, sin embargo, cuidar que éstos no excedan sus posibilidades de acuerdo con la edad, además de dosificar sus actividades físicas, de lo contrario pueden producirse daños.

La columna no ha completado su osificación, lo que permite una gran elasticidad. Esto explica por qué los infantes requieren de movimiento incesante y por qué difícilmente sufren lesiones por caídas. Sin embargo, corren riesgo de sufrir deformaciones derivadas de posiciones inadecuadas al realizar ciertas actividades, como cargar más de lo que deben.

Así, en la primera infancia, por la maduración biológica y por la actividad práctica de la niña o el niño en el medio que le rodea, se van desarrollando habilidades motrices como la cuadrupedia y la reptación; caminar, correr, saltar, escalar, trepar, lanzar, capturar y recoger, entre otras.

Las habilidades motrices se van refinando progresivamente; la que madura más tardíamente es la capacidad prensil fina, que permite tomar un lápiz entre las manos y dedos (antes los niños cogen los lápices con toda la mano, curvada). Paulatinamente pasan de una motricidad gruesa a una más fina y, a la par, van ajustando su coordinación ojo-mano.

Comunicación y aprendizaje a través del lenguaje

El lenguaje se constituye en una herramienta comunicativa que está directamente relacionada con la organización del pensamiento. A través del lenguaje los niños expresan sus emociones, sentimientos e ideas sobre el mundo que los rodea; mediante éste lo representan, manifiestan sus intereses y necesidades; asimismo son capaces de reflexionar sobre el lenguaje mismo. Niñas y niños utilizan diversos lenguajes para expresarse: el habla, el dibujo, los gestos y la escritura, por lo que deben aprender cada uno de éstos y utilizarlos para su beneficio.

Al igual que el desarrollo motriz, el desarrollo del lenguaje depende principalmente de dos factores: la maduración biológica y la influencia del medio social y cultural.

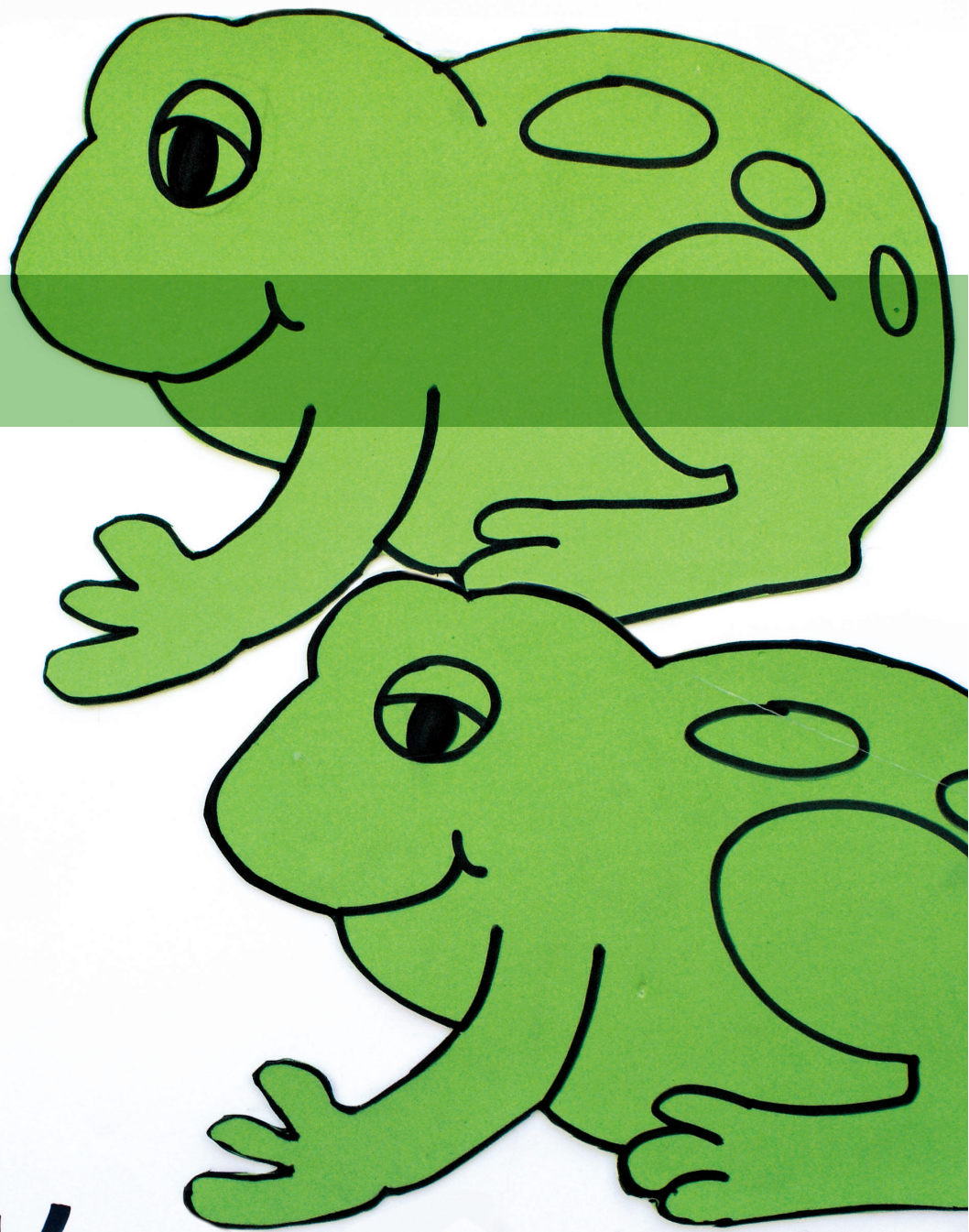
La maduración biológica se refiere a la constitución adecuada del cerebro, el cual tiene su área del lenguaje, y a los órganos

que intervienen en el habla; estos últimos permiten la emisión de sonidos, palabras y frases para comunicarse oralmente. La influencia del medio social y cultural alude al hecho de que los infantes necesiten que su entorno familiar les brinde oportunidades de hablar y ser escuchados. Los adultos con quienes conviven niñas y niños pueden —en las actividades cotidianas del hogar y en aquellas específicas para la atención del infante, es decir, las prácticas de crianza— estimularlos para que expresen libremente sus emociones, pensamientos y aprendizajes, a fin de ampliar el desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y emocionales. En los primeros meses de vida se percibe el mundo principalmente a través de los sentidos; sin embargo, paralelamente, al ir desarrollando poco a poco las capacidades lingüísticas, se incorpora el lenguaje como instrumento fundamental para conocerlo, representarlo y comunicar.

El lenguaje apoya procesos cognitivos, por ejemplo identificar, describir, comparar, deducir, interpretar y dar significado al entorno. De hecho, el desarrollo del lenguaje influye en la organización del pensamiento, lo que permite alcanzar representaciones de la realidad abstractas y complejas. También es cierto que el pensamiento influye en el lenguaje porque la actividad cognitiva es la base de la competencia comunicativa; el desarrollo de habilidades cognitivas hace posible que los niños alcancen una mejor expresión lingüística.

Mediante el uso creador del lenguaje, el individuo y las sociedades pueden comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento; producir conocimiento y entender diferentes tipos de información; desarrollar constantemente las lenguas que, en todo sentido, son parte del saber universal.

2



OME KUEYATL

Aprendizaje y desarrollo en los centros de Educación Inicial Indígena

El aprendizaje es un proceso mediante el cual niñas y niños, a través de la experiencia, potencian conocimientos de diferente tipo; una experiencia es todo aquello que se vive a cada momento en la interacción con el mundo dentro del que se participa activamente, en lo intelectual, emocional, social, psicológico y físico.

Los docentes y agentes educativos comunitarios pueden observar los avances en el aprendizaje de los pequeños —y éstos lo pueden hacer respecto de ellos mismos y sus compañeros—, a partir de sus cambios en las formas de representar el mundo, en cómo usan tales representaciones, en las maneras de relacionarse con el entorno y en el ser dentro de éste.

El aprendizaje tiene como base el desarrollo cognitivo, físico, psíquico, social y emocional; la maduración y la experiencia. Conforme avanza el desarrollo, los niños pueden alcanzar niveles más complejos de aprendizaje; aprender mediante las actividades que realizan solos, junto con otras personas y con el medio natural; estas interacciones influyen en su desarrollo integral.

Es decir, el aprendizaje se inicia desde el nacimiento y se encuentra estrechamente relacionado con el nivel de desarrollo alcanzado; además está vinculado con los contextos natural, social y cultural, en los que los niños crecen. Aprendizaje y desarrollo pueden verse más favorecidos si los contextos socioculturales —familiar, comunitario, escolar— en los que se desenvuelven niñas y niños son óptimos y ricos en experiencias. Sin lugar a dudas, es obligación del ámbito educativo crear muchas y variadas oportunidades y aprendizajes, principalmente en entornos donde los adultos están ocupados más con la sobrevivencia cotidiana. Los infantes pueden beneficiarse a partir de acciones educativas programadas y sistematizadas que coadyuvan a su maduración, desarrollo y aprendizaje.

Toda actividad humana se da en un contexto y en interacción con éste; no existen capacidades o conocimientos desarrollados fuera de un ámbito. Las acciones que efectúan niñas y niños, el esfuerzo que realizan para conseguir sus propósitos, las relaciones que entablan con las personas, la elección que hacen de instrumentos y la forma en que se visten están en función de un contexto.

En los diferentes contextos los infantes se enfrentan a determinadas situaciones que los llevan a resolver problemas. Las experiencias favorables y retadoras para conseguir un propósito mediante la utilización de sus recursos intelectuales, psicológicos, físicos y socioemocionales favorecerán su desarrollo y ampliarán sus aprendizajes, competencias y conocimientos.

Niñas y niños, al interactuar con otras personas —con infantes, jóvenes y adultos—, pueden ser apoyados y dirigidos mediante claves, pistas, preguntas y ejemplos. Esta ayuda va cambiando y/o disminuyendo de manera gradual conforme adquieren más autonomía y habilidad en una tarea; en la medida en que se vuelven más competentes y autónomos aparecen otras situaciones en las que van a requerirla. Lo importante es percatarse del momento oportuno para suministrar asistencia o retirarla. El interactuar con un grupo de iguales resulta benéfico para el desarrollo de niñas y niños, porque así conocen otras formas de hacer y de pensar que le son cercanas. Ello favorece el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de los otros; enseña a ser solidario, contrastar ideas, resolver conflictos y tomar decisiones acordes a la edad.

Los infantes, en su relación con personas que son copartícipes de su educación —padres de familia, tíos, abuelos, primos, compadres— adquieren conocimientos, pautas y comportamientos que son propios de la familia y de la cultura a la que pertenecen. Al llegar a un Centro de Educación Inicial Indígena, cada niña y niño trae consigo conocimientos de diferente tipo que ha aprendido en casa, en contacto con el medio *natura*-sociocultural.

Esto es parte de la diversidad que se encuentra en los Centros de Educación Inicial Indígena. El docente debe reconocer que cada niño y niña tiene ideas particulares; formas únicas de ser, hacer y sentir; distintos ritmos y estilos de aprendizaje; necesidades, deseos e intereses diferentes; pautas socioculturales adquiridas en la familia y la comunidad a través de las prácticas de crianza. Se debe considerar todo ello en el momento de proponer y organizar las actividades educativas, para favorecer los procesos de aprendizaje de cada niña y niño en situaciones educativas individuales y colectivas que posibiliten la comunicación y el intercambio.

Lo expresado en este fascículo deja en claro la importancia que reviste para los niños menores el recibir una educación inicial institucionalizada cuyo tránsito entre el hogar y el centro educativo ha de ser acompañado por los agentes educativos comunitarios. Por eso las iniciativas en favor de la escolarización de la infancia se encuentran vinculadas a la organización de los sistemas nacionales de educación y al impulso de modelos en los que la atención al desarrollo integral es resultado de la construcción de una relación responsable entre la familia y la estructura educativa.

Hoy en día las investigaciones y los modelos concebidos para la atención de la primera infancia han permitido analizar a profundidad e impulsar las condiciones materiales y la organización de actividades favorecedoras del desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños, con lo cual se modifican las relaciones de los adultos con los infantes y las de éstos entre sí. Se trata de atenderlos con intervención pedagógica oportuna, pertinente y de calidad, y protegerlos para que desarrollen todas sus potencialidades, tengan una infancia más plena, en la que se sientan satisfechos y valorados, y accedan a las diversas oportunidades que el mundo ofrece.







En síntesis, la atención a la diversidad es un principio educativo fundamental. Cada una de los niños, niñas, familias y agentes educativos comunitarios con quienes se trabaja en la Educación Inicial Indígena son distintos respecto de los demás, pues las experiencias y competencias comunicativas, culturales, sociales, emocionales e intelectuales que han desarrollado y acumulado en los ámbitos donde viven son diferentes. La atención que se brinda aprecia la diversidad, considera el valor de ser distinto, las propias maneras de hacer, de pensar, de actuar, de hablar, así como las distintas costumbres y habilidades de los grupos humanos. El servicio busca que estas diferencias se manifiesten en toda su riqueza; estimula su coexistencia y confrontación constructivas.

Para llevar a cabo esta encomiable tarea, el docente debe, por una parte, poner especial énfasis en movilizar sus recursos como profesional, los recursos de los niños y en general los de aquellos implicados en la comunidad educativa; por otra, debe contar con las competencias requeridas para manejar la diversidad, buscando relaciones más simétricas en el ámbito educativo; favoreciendo las relaciones de igualdad entre niñas, niños y pequeños con necesidades educativas especiales.

Como anexo del presente fascículo se incluye una lista de pautas de desarrollo infantil de los cero a los tres años, para orientar la labor de los docentes y los agentes educativos comunitarios. Se subraya que es sólo un referente para reconocer la vinculación de tales aspectos con los comportamientos de niñas y niños.

Pautas de desarrollo del infante de los cero a los tres años

De cero a tres meses

- Se expresa mediante el llanto, el grito, la sonrisa, la tensión y relajación corporal
- La localización espacial auditiva es más bien refleja
- Presta atención hacia el adulto que le mira y le habla
- Reacciona, en forma diferenciada, a las voces según el tono y los matices
- Sus movimientos reflejos son la succión, deglución, prensión palmar, etcétera
- Sonríe al sonido de la voz
- Distingue la voz de la madre y el padre
- Reconoce a su mamá por el olor
- Su respiración es irregular
- Duerme la mayor parte del tiempo
- Comienza a mover y fortalecer su cuello
- Cuando está boca abajo puede levantar la cabeza
- Mueve pies y manos
- Sus manos están cerradas con el pulgar alrededor de los demás dedos
- Toma los dedos de una persona
- Necesita ser alimentado en intervalos regulares
- Asocia a la mamá con sensaciones de agrado: alimentación, limpieza, afecto, entre otros
- Muestra agrado y desagrado a través de expresiones faciales
- Lleva las manos a la línea media
- Abre sus manos y se agarra momentáneamente de los objetos y luego los suelta
- Explora y juega con sus manos, colocándolas frente a su rostro
- Es capaz de fijar la mirada en la madre y el padre
- Fija la mirada en los estímulos que se le colocan frente a su rostro, y al final del trimestre los sigue con movimientos laterales que llegan hasta sus hombros
- Lleva las dos manos al frente con movimientos simultáneos, pero no logra tomar el objeto
- Predominio de su cabeza en la línea media
- Realiza movimientos laterales de la cabeza que denotan intentos de control cefálico
- Eleva momentáneamente la cabeza en posición decúbito ventral
- Al ser cargado en rebozo, separa un poco la cabeza por segundos de la espalda de quien le carga
- Tiene escasa movilidad del tronco
- Presenta mayor flexibilidad en el movimiento de las extremidades
- Fija su atención en forma continua
- Capta la mirada y la mímica facial de los adultos cercanos
- Busca los objetos con la vista
- Emite sonidos y ruidos al ver un objeto o escuchar los sonidos que éste hace
- Al tercer mes, puede seguir con la mirada los desplazamientos de la madre
- Es capaz de distinguir los sonidos de la lengua materna

De tres a seis meses

- Utiliza el llanto y la sonrisa como formas de comunicación intencional
- Responde repitiendo acciones cuando el adulto lo imita
- Utiliza juegos vocales para explorar sus posibilidades de emisión sonora
- Puede balbucear intencionalmente para llamar la atención
- Emite sonidos con diferente entonación y ritmo
- Responde con sonidos guturales a la plática de los demás
- Distingue sonidos
- Reconoce su nombre cuando lo llaman
- Busca a la madre y al padre girando la cabeza y los ojos cuando escucha su voz
- Cuando está dentro del círculo familiar, responde sonriendo, gorjeando o dejando de llorar
- Distingue tonos de comunicación (amable, sereno, agresivo, etcétera) y reacciona ante éstos de distintas maneras
- Sonríe con los niños y trata de acariciarlos aunque no los conozca
- Al ser cargado en rebozo, mantiene la cabeza cada vez más firme, separada de la persona que le carga
- Lleva objetos a su boca para explorarlos
- Puede tomar con una mano un objeto y moverlo
- Da palmaditas y jala los objetos que trae un adulto o le pellizca
- Extiende su mano hacia un objeto que se le ofrece
- Da los brazos a personas conocidas
- Puede sujetar lo que esté cerca de él
- Coordina manos, vista y boca; se mira las manos con frecuencia
- Puede tomar un juguete u objeto y pasarlo de una mano a otra sin que se le caiga
- Empieza a jugar con sus pies
- Toma los objetos con cualquiera de sus manos
- Se sienta con la espalda recta mediante apoyo
- Se mira y se reconoce en el espejo
- Mira a su alrededor explorando el ambiente cuando la situación es nueva
- Mueve libremente la cabeza
- Se mueve a un costado estando boca arriba



De seis a 12 meses

- Puede entender el significado de algunas palabras como:

Náhuatl	Maya	Hñahñu	Español
kemaj	túun	aha	sí
amo	ma'	ina	no

- Responde a algunas palabras que le son familiares, por ejemplo:

Mixe	Chinanteco	Zoque	Español
tee'	ñij jna	tataj	padre/ papá
taak	se jna	nanaj	madre/ mamá

- Emite sílabas dobles: *ba-ba*, *ma-ma*, *pa-pa* (o palabras muy similares en lenguas monosilábicas)
- Expresa con la cabeza movimientos que representan “sí” y “no”:

Náhuatl	Maya	Hñahñu	Español
kemaj	túun	aha	sí
amo	ma'	ina	no

- Le agrada oír su propia voz e imitar sonidos conocidos y voces monosilábicas que escucha de sus padres
- Comprende y responde a muchas más palabras
- Se comunica con la mirada y señala con el dedo índice
- Puede diferenciar las voces familiares de las que no lo son e identificar a los adultos por su voz
- Interpreta gestos de aprobación o desaprobación de los demás
- Entiende indicaciones locativas como:

Zapoteco del itzmo	Cuicateco	Huave	Español
rari'	m'un	ningüy	aquí
guia'	kuan n'inu	kawüx	arriba
xaguete'	ndiya	ajuiy	abajo

- Pronuncia algunas sílabas bien definidas: *ma-da-di...*
- Imita patrones de entonación de la voz de otro
- Entiende cuando se desaprueba su comportamiento
- Trata de imitar sonidos
- Imita gestos y expresiones
- Entiende y obedece órdenes sencillas como “dame” y “toma”:

Mixteco	Náhuatl	Tzeltal	Español
taa	xinechmaka	a'bon kuch' ja'	dame
tnii	nimitsmaka	ya yich' talel	toma

- Puede imitar sonidos de animales y otras onomatopeyas
- Repite las sílabas durante un tiempo largo: da, da, da, da
- Adjudica palabras a objetos familiares y personas, y los señala. Por ejemplo:

Mixteco	Triqui	Chatino	Español
ita	yaj	kee	flor

- Reconoce algunas palabras que están ligadas a experiencias cotidianas
- Combina sílabas como si fueran palabras
- Practica las palabras que sabe, por ejemplo:

Mixe	Chinanteco	Zoque	Español
tee'	ñij jna	tataj	padre/ papá
taak	se jna	nanaj	madre/ mamá

- Dice “adiós” con la mano o pone en práctica los saludos característicos de su cultura
- Pone en práctica varias formas para alcanzar las cosas utilizando objetos, como un palo
- Observa con atención dibujos e ilustraciones en libros o revistas
- Explora su cuerpo con manos y boca

- Está centrado en sus propios sentimientos y necesidades
 - Se siente profundamente apegado a su madre
 - Identifica a todos los de la casa: papá, mamá, hermanos e incluso amigos
 - Expresa sus sentimientos, por ejemplo celos hacia su mamá o papá si cargan a otro bebé
 - Trata de sobrepasar los límites que le ponen sus padres
 - No le agrada compartir sus juguetes
 - Juega en forma paralela con otros niños, pero no con ellos
 - Reacciona con enfado si se le contradice o niega algo
 - Se percibe a sí mismo como diferente al resto de las personas y cosas
 - Depende de sus papás para sentirse seguro
 - Puede reaccionar con enojo ante el intento de sus padres por apoyarlo
 - Expresa diferentes emociones y las reconoce en otras personas
 - Responde e inicia juegos de intercambio con los adultos
 - Imita conductas
 - Le muestra objetos a los adultos
 - Busca un objeto, si ha presenciado el momento en que se esconde
 - Encuentra los objetos escondidos y los busca en más de un lugar
 - Tira los objetos al suelo y experimenta con ellos
 - Comienza a imitar movimientos de la boca y quijada
 - Manotea un juguete que cuelga para alcanzarlo
 - Hace sonar una campana a propósito
 - Empieza a juntar los dedos de las manos a manera de pinzas, para coger objetos pequeños
 - Puede tomar dos objetos pequeños con una mano
 - Jala un objeto amarrado a un cordón
 - Cambia objetos de lugar
 - Ofrece un juguete, objeto o pedazo de comida al adulto
 - Quita la tapa de los frascos
- Alcanza con precisión un objeto, aunque deje de mirarlo
 - Abre y cierra cajones
 - Saca o mete objetos en un recipiente
 - Puede colocar argollas en un palo y luego sacarlas
 - Puede usar ambas manos simultáneamente, en actividades diferentes
 - Entiende pedidos sencillos
 - Identifica algunas partes del cuerpo
 - Puede recordar un juego del día anterior
 - Muestra interés en los juegos
 - Se mantiene sentado sin ningún apoyo
 - Empieza a gatear
 - Mantiene el equilibrio para sentarse con facilidad
 - Se mantiene de pie sosteniéndose de algún mueble
 - Intenta ponerse de pie
 - Consigue ponerse en pie sin ayuda
 - Camina si se le toma de ambas manos
 - Puede caminar apoyándose en las paredes o muebles, o arrastrando un andador, silla o cualquier objeto que consiga mover y le dé seguridad
 - Camina con muy poca ayuda, sin apoyo
 - Inicialmente, camina con los brazos abiertos para equilibrarse mejor
 - Estando de pie se sienta
 - Se levanta solo
 - Puede ponerse en cuclillas
 - Para cambiar de posición, de pie a sentado, no se deja caer; dobla las piernas y se agacha hasta sentarse
 - Se quita el calzado
 - Intenta comer solo
 - Juega solo y contento, de 15 a 20 minutos, cerca de un adulto
 - Imita el juego de taparse la cara con las manos
 - Abraza, acaricia y besa a las personas conocidas
 - Hace tortillitas imitando al adulto

De 12 a 18 meses

- Inicia el uso de palabras como:

Totonaco	Hñahñu	Zapoteco serrano	Español
padiox	te ra māntho	padiuyi <i>(primer saludo del día)</i>	hola
kalhen	nzenjuahu	estsā ri'ú <i>("nos veremos")</i>	adiós
kilakalhamantita	jamādi	kiyaru	gracias

- Empieza a combinar dos palabras, genuina creación del niño
- Nombra algunos alimentos y personas, aunque puede omitir o cambiar letras o sílabas como parte del proceso
- Incrementa su vocabulario de cuatro a 10 palabras, aproximadamente
- Imita movimientos de la lengua y los labios
- Usa la palabra como frase u oración, por ejemplo “agua” para expresar “quiero agua”
- Expresa lo que quiere y lo que no durante las comidas, los paseos y en sus deberes
- Entiende la mayoría de las órdenes, de una sola acción, que le dan sus padres (“dame”, “ven”) y algunos adjetivos (bonito, sucio, etcétera)
- Puede identificar un mayor número de objetos de su entorno al nombrárselos; dar o mostrar objetos cuando se le pide
- Reconoce animales y los relaciona con los sonidos que emiten
- Entiende algunas preguntas
- Muestra agrado ante los estímulos musicales y visuales; a las actividades que le permiten ejercitar su cuerpo
- Reconoce a sus padres, hermanos, amigos y otros familiares cercanos, si los ve en alguna fotografía
- Prueba actitudes probando límites
- Permanece de rodillas sin apoyo
- Sube escalones si se le lleva de la mano, sin alternar los pies.
- Baja escalones gateando hacia atrás
- Puede caminar solo
- Toma una taza con sus dos manos
- Hace rodar la pelota o una naranja con sus manos
- Muestra habilidad con los dedos; por ejemplo puede hojear una revista, aunque pasa dos o tres páginas cada vez
- Construye torres de dos a cinco bloques
- Encaja recipientes de diferentes tamaños, metiendo uno sobre otro
- Busca un objeto si está cerca, si se le pregunta por él
- Imita tareas domésticas, como barrer la casa, quitar el polvo, etcétera
- Se sienta en una silla pequeña
- Repite las acciones que producen risa
- Atrae la atención
- Abraza o carga una muñeca o juguete suave
- Explora activamente su medio
- Acepta la ausencia de los padres continuando sus actividades
- Jala a su padre o madre para mostrarle alguna acción u objeto

De 18 a 24 meses

- Continúa adquiriendo progresivamente los sonidos del habla
- En la pronunciación de palabras puede sustituir u omitir consonantes o sílabas como parte de su proceso
- Se manifiestan los primeros indicios de sintaxis
- Utiliza algunos verbos y conjuga los irregulares como regulares (hay lenguas originarias sin esa diferenciación)
- Aumento significativo del vocabulario (aproximadamente de 20 a 50 palabras a los 18 meses y entre 200 y 250 a los 24 meses)
- Predomina el uso del lenguaje oral para comunicarse, aunque sigue utilizando los gestos
- Repite lo que escucha en el ambiente familiar como forma de comunicación
- Dice su nombre
- Utiliza la palabra “mío” —o las formas propias de las lenguas para indicar lo que le pertenece— y sabe lo que significa
- Empieza a formar frases de dos palabras
- Usa el lenguaje para pedir las cosas, llamar la atención, expresar necesidades, etcétera
- Utiliza soliloquios al jugar
- Obedece a los padres en promedio 50 por ciento de las veces
- Comprende un cuento o una narración corta
- Canta canciones cortas
- Al nombrarle partes de su cuerpo las señala
- Expresa “no quiero”, “no me gusta” y “no voy”:

Tzeltal	Mayo	Chol	Español
ma' la jk'an	e'e guatia	ma'a kom	no quiero
ma' ba jmulan	e'e tu'ure	ma'a mulan	no me gusta
ma' jbjajel	e'e amanne	ma'a samiyon	no voy

- Comienza a reconocer los colores por su nombre:

Náhuatl	Maya	Mixteco	Español
chichiltik	chak	kua'a	rojo
kostik	k'an	kuaan	amarillo
kiltik	ya'ax	kuii	verde/azul

- Tiene noción de cantidad (poco o mucho)
- Comprende los conceptos de grande y pequeño
- Le gusta representar personajes, animales y otras personas
- Manifiesta interés por mirar imágenes e identificarlas
- Muestra agrado cuando platica con los demás
- Busca la compañía de otros niños y juega con ellos
- Se enoja al ser contrariado
- Reconoce peligros comunes: fuego, barranca, escaleras, pozo, etcétera
- Arroja una pelota o naranja dentro de una caja
- Arma rompecabezas de dos hasta cinco piezas
- Quita y pone la ropa a sus muñecos
- Le gustan los juegos imaginarios
- Imita trazos circulares
- Sube y baja escalones alternando los pies con ayuda
- Se para en un pie con ayuda
- Corre
- Lanza objetos en diferentes direcciones y a mayor distancia
- Intenta independizarse en sus actos
- Elige su ropa
- Se quita el suéter si está desabotonado
- Se sienta en la bacinica infantil cinco minutos
- Juega con dos o tres niños de su edad
- Construye torres de tres a 10 bloques
- Traza rayas con crayón o lápiz



De dos a tres años

- Usa su nombre completo
- Puede usar frases interrogativas y negativas
- Realiza preguntas utilizando correctamente algunos adverbios interrogativos como:

Popoloca	Mame	Hñahñu	Español
nat	tisen	hanja	cómo
jim	ja'a	ab+	dónde
ni'k	tikum	tengeä	por qué

- Le gusta repetir versos sencillos
- Usa el nombre de las cosas para referirse a ellas
- Entiende instrucciones sencillas
- Combina varias palabras para construir enunciados
- Emplea el lenguaje con intención, para expresar lo que quiere, siente y piensa

- Inicia y mantiene una conversación corta
- Adquiere y maneja reglas de sintaxis
- Usa las formas de indicar pertenencia y posesión propias de cada lengua
- Empieza a incorporar preposiciones y adverbios de lugar y cantidad (aunque en varias lenguas indígenas no existen las preposiciones)
- Aumento significativo del léxico, puede llegar hasta 500 palabras a los tres años
- Usa en español formas del singular y plural; femenino y masculino; puede alternar lo convencionalmente esperado con lo no convencional. En algunas lenguas indígenas que no se tiene necesidad de indicar la singularidad o que no presentan sílabas cerradas, usa la forma del singular para ambas intenciones. En algunas lenguas originarias hay género y en otras no
- Aplica acciones de juego simbólico en muñecos, animales, juguetes, etcétera
- Puede mantener la atención por periodos más largos
- Muestra agrado por estar con otros niños; sin embargo, aún manifiesta egoísmo para compartir con ellos y juega en paralelo
- Muestra independencia de sus padres
- Imita el comportamiento de los familiares cercanos, según el sexo
- Expresa su enojo y miedo; tiene conductas de autocontrol
- Respeta turnos
- Identifica diferencias entre hombres y mujeres
- Identifica el nombre de las partes de su cuerpo y las toca
- Sigue la secuencia de un cuento
- Salta con los dos pies a la vez
- Camina sobre la punta de sus pies
- Sube y baja escalones sin ayuda, alternando los pies
- Camina sobre una línea trazada en el suelo
- Ejecuta maromas o volteretas
- Le gustan los juegos de manipulación y construcción
- Elabora sus propias cosas como dibujos, juegos, reglas, cuentos, etcétera
- Manipula títeres y marionetas al mismo tiempo que habla por ellos
- Arma rompecabezas sencillos, de diez o más piezas
- Ordena figuras por tamaños
- Ensambla piezas de plástico para formar figuras
- Puede realizar dos actividades al mismo tiempo, como cantar y bailar, correr y lanzar un objeto
- Hace rodar una pelota o bellota mientras corre
- Lanza y atrapa una pelota o bola de estambre con las dos manos
- Intenta mantener equilibrio en un pie
- Ensarta cuentas pequeñas
- Construye torres con 10 objetos o más
- Imita trazos
- Construye un puente con tres objetos o más
- Hojea libros y sujeta el lápiz empleando sus dedos
- Hace garabatos y algunos dibujos con sentido
- Come solo
- Le cuesta comer lo que no le gusta
- Bebe con vaso, aunque aún se moja con facilidad
- Usa la tortilla y la cuchara como cubiertos
- Colabora al vestirse y desvestirse
- Empieza a aprender a vestirse solo, aunque a veces se pone la ropa al revés
- Sube y baja cierres
- Se lava las manos con ayuda de un adulto
- No le gusta que le laven la cabeza
- Avisa cuando quiere orinar
- Solicita ir o va al baño solo
- Controla sus esfínteres

Obras consultadas

Ancheta Arrabal, Ana. "Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales", en *Revista Iberoamericana de Educación*, España, 2008.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. *Informe sobre la formación docente de nivel inicial*. Congreso Internacional de Educación Inicial. Caracas, Barquisimeto, 2002.

Bassedas, E., T. Huguet e I. Solé. *Aprender y enseñar en educación infantil*. Madrid, Grao, 1998.

Bee, Helen. *El desarrollo del niño*. México, Harla, 1978.

Burman, Erica. *Deconstructing developmental psychology*. London-New York, Routledge, 1994.

Dirección General de Educación Indígena. *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México, SEP 2009.

———. *Antología temática. Educación Intercultural Bilingüe*. México, SEP, 2002.

Escolano Benito, Agustín. "Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia", en *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983.

Flores Hernández, Hugo. *El papel de la educación intercultural en la construcción de una sociedad más justa* (ponencia). Primer Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2006.

Friendly, Martha. "How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies", en *Early Childhood Matters*, n° 108, 2007.

Gallegos, José Luis. *Educación Infantil*. Madrid, Ediciones Aljibe, 1998.

González Ramírez, José F. *El niño de 0 a 3 años. Ser padres en la edad de la ternura*. Madrid, Edimat libros, 2003.

Guerrero, Luis. "Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 22, Madrid, abril de 2002.

Iglesias, Enrique. "El papel del Estado y los paradigmas económicos en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, No. 90, Chile, 2006.

Lleixá Arribas, Teresa coord. *La educación infantil. Descubrimiento de sí mismo y del entorno, 0 a 6 años*, vol. I. Madrid, Ed. Paidotribo, 2001.

Lleixá, Arribas, Teresa. *Expresión y comunicación, 0 a 6 años*, vol. II. Quinta edición, Madrid, Ed. Paidotribo, 1996.

Lézine, Irene. *La primera infancia. Un estudio psicopedagógico sobre las primeras etapas del desarrollo infantil*. Madrid, Gedisa, 1986.

Millán, María Guadalupe. *Interculturalidad y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2001.

Molina García, Santiago. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, Marfil, 1997.

Mustard, J. F. *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. México, Secretaría de Educación de Nuevo León/ OEA/ The Founders' Network, 2007.

O'Brien, Tim y Dennis Guiney. *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Alianza, 2003.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. "Marcos curriculares para atender la diversidad étnica", en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*. 2002.

Puig Rovira, Josep Ma. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori, 1995.

Romero Contreras, Silvia. "Alteraciones en el desarrollo de la competencia comunicativa", en *Curso nacional de integración educativa*. México, SEP, 2001.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de educación preescolar 2004*. México, SEP, 2004.

——— *Antología de Educación Especial*. México, SEP, 2000.

Shonkoff, Jack P. y Deborah, A. Phillips. "Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral", en *Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil*, N° 1, México, SEP, 2004.

Schmelkes, Sylvia. *La formación de valores en la educación básica*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP, 2004.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Estado Mundial de la Infancia 2004*. Nueva York, UNICEF, 2005.

UNESCO-UNICEF-Fundación HINENI. *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*, 2000.

Verhellen, Eugeen. *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Nueva York, Leuven Garant, 2000.

Marco curricular de la Educación Inicial Indígena.

Un campo de la diversidad.

Fascículos I, II y III. Caracterización del servicio.

Se imprimió en el mes de XXXXX de XXXX,
en los talleres XXXXXXXXXXXX, ubicados en
XXXXXXXX XXXXX No. XXX, colonia XXXXXXX, C.P. XXXXX,
tel. XXXX-XXXX • www.XXXXXXXXXX.com

En su composición se utilizaron tipos de la familia Eureka Sans.
Se imprimieron XXXXX ejemplares más sobrantes de reposición,
en papel cuché mate de 150 gramos los interiores y los forros
en cartulina sulfatada una cara de 14 puntos.



Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo I

**Ámbito normativo y
antecedentes históricos**