

MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

Fascículo IV. Propósitos y ámbitos de acción







Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena
Un campo de la diversidad



Marco curricular de la
Educación Inicial Indígena

Un campo de la diversidad

Fascículo IV

**Propósitos y
ámbitos de acción**

COORDINACIÓN GENERAL

Rosalinda Morales Garza

COORDINACIÓN ACADÉMICA E IDEA Y ELABORACIÓN

Alicia Xochitl Olvera Rosas

IDENTIDAD PERSONAL, SOCIAL, CULTURAL Y DE GÉNERO

Teresa Lanata Moletto

LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ESTÉTICA

Rafael Antonio Gamallo Pinel

Rafael Nieto Andrade

Rosario Pasalagua

Mónica Islas

APRENDIZAJES ESPERADOS

Rosa María Díaz Castañeda

Leticia Rivera Méndez

Teresa Lanata Moletto

COMPILACIÓN DE TEXTOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Rafael Gamallo Pinel

ASISTENCIA TÉCNICA

Teresa Lanata Moletto

Esther Castillo

LECTORA

Teresa Osojnik

COORDINACIÓN EDITORIAL

Raúl Uribe

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Israel Calderón Velasco

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alejandro Torrecillas

DISEÑO EDITORIAL

Marcela Muñoz Zaizar

FOTOGRAFÍA

Rodrigo Tolama Pavón (primera de forros, págs. 8, 10, 12, 16, 18, 29, 32,35, 39, 44, 49, 52, 63, 66, 71, 77, 84-85)

Eunice Adorno Martínez (págs. 7, 23)

Juan Carlos Franco Toriz (47)

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 978-607-7879-76-3

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

En este fascículo se establecen los propósitos generales y específicos de la Educación Inicial Indígena, así como los cinco ámbitos de acción educativa. Se definen de manera especializada —con pertinencia cultural y lingüística— los aprendizajes esperados, tomando en cuenta aspectos del desarrollo, conocimientos declarativos (conceptos, hechos, fenómenos, datos y principios), procedimentales (habilidades y destrezas) y actitudinales (actitudes y valores) que se busca potenciar en niñas y niños. Tanto los propósitos como los ámbitos son referentes fundamentales que orientan la práctica educativa para que el docente planee y desarrolle su labor.



Índice

Propósitos de la Educación Inicial Indígena 13

Ámbitos de acción educativa y aprendizajes esperados 19

Obras consultadas 86

TAMOJE ROPOWUALA

busila

Moola
Cabeza

pebo ojo

na cal
oreja

Chomala
nariz

rinala
boca

utala
cuello

Sikala
Mano

dedos
ma...

bligo



Propósitos de la Educación Inicial Indígena

Hasta hace poco en el contexto nacional se pensaba que el desarrollo integral de niñas y niños menores de tres años transcurría de modo natural, casi espontáneo. Por tanto, el nivel educativo inicial no tenía tanta relevancia como el preescolar y el de primaria. Diversas investigaciones han identificado que la intervención educativa temprana, al potenciar oportunamente las capacidades y la construcción del aprendizaje, ayuda a niños y niñas a disponer de mejores recursos emocionales, intelectuales, físicos, psicológicos y sociales para enfrentar los cambios y las permanencias, las certidumbres e incertidumbres de la vida, en busca del bienestar colectivo y personal.

Los propósitos de la Educación Inicial Indígena reconocen las necesidades de aprendizaje que tienen en su entorno *natura*-sociocultural niños y niñas menores de tres años, mas no se limitan a ellas, dadas las condiciones que surgen a partir de las relaciones e interconexiones entre ámbitos locales y globales. De tal manera, dichos propósitos permiten a la sociedad mexicana y a las comunidades educativas del nivel inicial indígena conocer lo siguiente:

- Cómo se está respondiendo a los derechos de la niñez indígena
- Cuál es el rumbo de la intervención educativa
- Qué se potencia del desarrollo y aprendizaje en este nivel, en articulación con los niveles de preescolar, primaria y secundaria
- Cuáles son las tareas fundamentales de dichos centros, de los docentes, de los educandos, de los agentes educativos comunitarios y de toda la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Puede afirmarse entonces que los propósitos educativos constituyen una guía que, junto con la descripción de los ámbitos de acción y los aprendizajes esperados, orientará la labor docente de manera idónea y centrada para construir una educación que integre los conocimientos locales con los planteados en las propuestas educativas nacionales generales, considerando la perspectiva que permea el quehacer de la Educación Inicial Indígena —el manejo del bilingüismo en lengua indígena y español, la diversidad, las relaciones interculturales y la flexibilidad— y por supuesto los derechos humanos y el enfoque de género. La expectativa es que la concreción de los propósitos en la planeación y los desarrollos curriculares sea pertinente y garantice los aprendizajes esperados de niñas y niños indígenas menores de tres años.

Los propósitos generales de la Educación Inicial Indígena son:

- Garantizar a niñas y niños de cero a tres años el acceso a la educación, promoviendo su ingreso en las instituciones educativas, lo que les conferirá igualdad de oportunidades para aprender, respetando las diferencias individuales, sociales, culturales y de género, para alcanzar un desarrollo integral pleno y armónico
- Potenciar el desarrollo intelectual, físico, psíquico y socio-emocional de niñas y niños menores de tres años, favoreciendo nuevos aprendizajes y conocimientos, tomando en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas, sociales y de género, a través de experiencias múltiples y diversas que hagan posible la interacción en variados contextos, así como la resolución de situaciones cada vez más complejas en los ámbitos personal, familiar y comunitario
- Formar niñas y niños que puedan resolver satisfactoriamente situaciones propias de su edad; participar en diferentes contextos de manera libre y creativa, desarrollando la autoconfianza y la confianza en los demás, así como la gradual conciencia del manejo de sus habilidades psicomotoras, socioemocionales, creativas e intelectuales; infantes que tiendan a la autonomía y a la progresiva toma de decisiones con responsabilidad

- Favorecer en los infantes, con oportunidad y pertinencia, el desarrollo de las identidades personal, cultural, social y de género
- Promover la construcción, internalización y puesta en práctica de valores: la empatía, la tolerancia, la creatividad, la colaboración, la responsabilidad, el respeto por uno mismo, por los demás, por el trabajo y por el entorno *natura*-sociocultural; el servicio a los demás
- Atender a niñas y niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, así como a aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes y talentos específicos; si fuera necesario, orientarlos hacia instancias especializadas
- Proporcionar orientación educativa a madres, padres y otros responsables de la crianza de niñas y niños —familiares a cargo del infante y agentes educativos comunitarios— para que propicien situaciones que favorezcan el sano desarrollo en esta etapa de vida de los educandos

Son propósitos específicos de la Educación Inicial Indígena que niñas y niños:

- Identifiquen y valoren sus características personales, intereses, necesidades y fortalezas
- Desarrollen una imagen positiva de ellos mismos y construyan su identidad personal, social, cultural y de género
- Conozcan las partes de su cuerpo; controlen, desarrollen, equilibren y coordinen sus movimientos para realizar diferentes acciones y expresar sentimientos e ideas; entiendan los mensajes corporales de los demás, de acuerdo con las pautas culturales de su contexto
- Nombren algunas de sus características personales; conozcan su imagen física; señalen la relación espacial que tiene su cuerpo con los objetos y otras personas; identifiquen algunas expresiones de tiempo y la relación causa-efecto de una acción
- Reconozcan y valoren las diferencias y similitudes de género; realicen los deberes propios de su edad; construyan relaciones de empatía, respeto y cooperación
- Identifiquen y tiendan —poco a poco— a controlar sus emociones y conductas, e identifiquen y respeten las de los demás, de acuerdo con los códigos culturales y sociales de su contexto



- Distingan y vinculen sonidos e imágenes con situaciones o acciones que se usan en la familia y comunidad para transmitir algún mensaje; se comuniquen oralmente, en forma paulatina, en su lengua materna —sea indígena y/o español— con otros niños y niñas, integrantes de su familia, agentes educativos comunitarios, miembros de la comunidad y el docente, expresando y comprendiendo mensajes sencillos, manifestando ideas, necesidades, sensaciones, experiencias, intenciones y sentimientos
- Amplíen poco a poco su vocabulario e incorporen estructuras lingüísticas más complejas; se inicien en la reflexión lingüística; reconozcan mensajes gráficos como ilustraciones y letras; comiencen a usar y dominar lápices y bolígrafos para representar gráficamente animales, personas, plantas y palabras
- Escuchen, comprendan e interpreten textos sencillos y breves que les sean leídos, usando estrategias de anticipación y verificación de contenido; que aprendan y reproduzcan rimas, canciones, adivinanzas y trabalenguas

- Conozcan, disfruten, expresen y aprecien su mundo mediante la participación en diferentes manifestaciones culturales propias de su grupo, adquiriendo paulatinamente sensibilidad y apreciación estética a través de diversos lenguajes como la música, las artesanías, la danza y la literatura
- Exploren, descubran, identifiquen, aprecien y conserven su entorno *natura*-sociocultural: las plantas, los animales, el agua y la tierra, los lagos y lagunas, los cerros y cuevas, con su participación en diversas acciones que realizan los integrantes de su comunidad y las instituciones, para atender temas específicos: cuidado del agua, cría de peces, tirar la basura separándola, pedir permiso a los árboles para cortarlos, solicitar limpieza de pozos, entre otros
- Intenten explicaciones sencillas de causa-efecto en fenómenos sociales y naturales
- Realicen agrupamientos sencillos de elementos de uso cotidiano, así como de objetos con formas similares; reconozcan cantidades, pesos y volúmenes; comiencen a utilizar algunas medidas no convencionales y convencionales de su localidad
- Identifiquen y ordenen objetos de acuerdo con características y conceptos propios de la comunidad
- Reciten secuencialmente la serie numérica oral hasta cinco, 10 ó 20 en su lengua; hagan uso del conteo y se inicien en las relaciones numéricas
- Practiquen actividades físicas de acuerdo con los contextos culturales, geográficos y climatológicos que los rodean, ejercitando las distintas partes de su cuerpo para reconocerlas y desarrollar su motricidad
- Adquieran hábitos de autocuidado e higiene y reconozcan la función de la medicina



Ámbitos de acción educativa y aprendizajes esperados

El Marco curricular de la Educación Inicial Indígena busca potenciar los conocimientos declarativos (conceptos, datos, principios, hechos, fenómenos), procedimentales (habilidades, destrezas) y actitudinales (actitudes y valores) que adquieren niñas y niños a partir de múltiples aprendizajes.

Ello centra el proceso educativo en niñas y niños, para favorecer su desarrollo y la construcción de aprendizajes acordes con su edad, que les permitan —de manera pautada— expresar ideas, argumentar, enfrentar situaciones, resolver problemas, tomar decisiones, asumir responsabilidades e interactuar en los múltiples contextos de su vida comunitaria, familiar y personal.

Las situaciones de vida de los infantes, al igual que sus aprendizajes diarios y significativos, se convierten en el punto de partida del proceso educativo intencionado que lleva al logro de aprendizajes más complejos. Por tanto, potenciarlos implica aprovechar el nivel de desarrollo que tienen los infantes; reconocer, saber aplicar y usar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales de los niños, retándolos cognitivamente para alcanzar otros.

Se espera que los niños de cero a tres años logren aprendizajes relacionados con los conocimientos básicos. Siguiendo a Coll, éstos se han definido como los que son esenciales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y que, en caso de no ser alcanzados, afectarán negativamente el desarrollo social, cultural y personal de niños y niñas, lo cual comprometerá su proyecto de vida y los situará en riesgo de exclusión social. Si bien los aprendizajes básicos se enmarcan en la educación básica, se comienzan a desarrollar desde el nivel inicial.

Los aprendizajes básicos en la Educación Inicial Indígena son:

- La expresión oral (el bilingüismo en lenguas nacionales)
- La lectura y escritura (la alfabetización en lenguas nacionales)
- El cálculo (tomando en cuenta sus referentes culturales)
- La interacción con el medio *natura*-sociocultural (desde los propios referentes contextuales)

Estos aprendizajes favorecen la autonomía para seguir aprendiendo y el desenvolvimiento personal, social y cultural de los infantes en diferentes contextos. Tratándose de niñas y niños menores de tres años, no se puede pensar que se alcance el dominio pleno de conocimientos vinculados con tales aprendizajes básicos, pero sí su desarrollo progresivo, que —en la concreción de la planeación y desarrollo curricular— ha de considerarse tomando en cuenta las diferencias en el desarrollo de los educandos.

La información anterior define el enfoque de competencias para la vida. Tener un referente de lo que se entiende por competencias ayuda a comprenderlo mejor. En este marco curricular se concibe como competencias el conjunto de capacidades integrado por conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se manifiestan en situaciones concretas, los cuales deben ser adquiridos y potenciados por los infantes mediante procesos y prácticas de aprendizaje.

El ser humano construye y maneja conocimientos —aplicados, usados y transferidos— a partir de las competencias que va desarrollando a lo largo de la vida; por tanto, se adquieren de modo paulatino. El logro de aprendizajes es tan importante como el camino que se recorre para alcanzarlos. Los conocimientos y su manejo —es decir, las competencias— no se conforman de manera total y definitiva en una sola secuencia didáctica, sino que a través de una gran diversidad de experiencias educativas pertinentes se amplían y enriquecen constantemente.

Así, en este marco curricular se parte del hecho de que los procesos de aprendizaje a potenciar en la Educación Inicial Indígena se centran en el desarrollo de competencias a partir de la puesta en práctica de múltiples conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales adquiridos en contextos comunitarios, familiares y escolares.

Tales conocimientos se caracterizan en los aprendizajes esperados por ámbitos de acción educativa, en los cuales se visualiza qué conocimientos son los que el niño debe adquirir, saber usar y generalizar. En su proceso de aprendizaje, niñas y niños pueden reconocer si su actuación es adecuada al tomar en cuenta los resultados que obtienen, es decir, al valorar si consiguen o no satisfacer sus intereses, necesidades o propósitos.

Este marco curricular agrupa los aprendizajes esperados en ámbitos de acción educativa con el propósito de facilitar la organización del trabajo docente.

Los ámbitos son una forma de organizar los conocimientos con cierta especificidad disciplinaria, integrando los saberes de los pueblos y comunidades indígenas; por tanto, orientan la especialidad, diferenciación y diversidad en la atención educativa que requieren los niños y niñas indígenas.

Dichos ámbitos tienen un carácter formativo, pues se basan en el desarrollo integral, consideran al alumno centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y caracterizan el papel docente en ellos; se denomina “de acción educativa” porque, cuando el docente trabaja a partir de ellos, se involucra a niñas y niños, docentes, propósitos y conocimientos, los cuales se visualizan en la caracterización de los aprendizajes esperados y se desarrollan en secuencias didácticas.

Los aprendizajes esperados de un ámbito se pueden vincular con otros del mismo o asociarse con algunos de uno distinto. Es decir, no existe una relación unívoca entre la construcción de determinados conocimientos en la organización por ámbitos. Además, por el perfil holístico de los saberes de los pueblos originarios, varios de éstos se encuentran en todos o algunos de los campos.

Si bien hay una vinculación entre un ámbito y los aprendizajes esperados que se enuncian dentro de éste, se debe considerar que un aprendizaje esperado implica el manejo de conocimientos que pueden ser adquiridos en campos y situaciones diferentes.

Así, cada ámbito coadyuva a la construcción y manejo de diferentes conocimientos y cada aprendizaje se logra como resultado del manejo de éstos en varios campos.

Por ejemplo, en los aprendizajes esperados de uno o más campos se puede encontrar lo siguiente: “identificar y explorar características físicas y propiedades de objetos, personas, animales y plantas”. Esto implica el manejo de conocimientos declarativos (hechos, fenómenos, datos, principios, conceptos), procedimentales (habilidades y destrezas) y actitudinales (valores, actitudes) que se manifiestan en los logros que el infante adquiere en las actividades educativas. De acuerdo con esto, obsérvese el siguiente cuadro:

Conocimiento procedimental	Conocimiento declarativo, procedimental	Situación concreta	Conocimiento actitudinal
Identifican “x” Exploran “x”	Aprendizajes que tiene cada niño o niña (conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales), a los cuales incorporará nuevos conocimientos para ir modificándolos y/o enriqueciéndolos; conocimientos que se aprenden en contextos formales (con un currículo guiado por determinados propósitos, enfoques, conocimientos por lograr) o no formales (en la familia, la comunidad).	Para “z” (resolver un problema, comprender un concepto, comunicar algo, entre otros aspectos).	Con una actitud adecuada (indagadora, colaboradora, de respeto, valorativa, de empatía, por ejemplo).
Identifican	Su imagen reflejada en un manantial, cristal o espejo; o en los juegos que realizan con sus cuerpos (conceptos: cara, manos, etcétera; procedimientos: mirando, pateando, tocando).	Reconocer su imagen, sus manos, sus pies, para ir construyendo su identidad.	Mantienen por instantes esta actitud de indagación.
Identifican	Las formas de los objetos (conceptos: igual, diferente; grande, chico; nombres de los colores, entre otros; procedimiento: separando los iguales de los diferentes).	Agrupar los objetos que tienen formas similares para hacer una torre.	Son tenaces en construir la torre y guardan colaborativamente los objetos.
Identifican	Las características que diferencian el sexo de las personas (conceptos: niño, niña, señor, señora, tipo de ropa que usan; procedimiento: señalan y nombran).	Asociar la ropa con que visten sus muñecas y muñecos. Vestirse de acuerdo con su sexo.	Prestan atención a la búsqueda de ropa apropiada, en una caja con prendas.
Exploran	Las plantas (conceptos: flor, hoja, bonita, verde, suave, con espinas, por ejemplo; principio: nacen, crecen, mueren).	Reconocer qué plantas no los dañan para poder acercarse a ellas.	Se acercan con prudencia a indagar si las plantas tienen o no espinas.
Exploran	El peso de los objetos (conceptos: pesa mucho, poco; principio: si aviento un objeto pesado o liviano, cae; procedimiento: cargarlos, lanzarlos, por ejemplo).	Mover una caja con juguetes cuyo peso esté en su rango de alcance. Quitar juguetes de la caja para poder moverla, como una manera de solucionar el problema.	Tantean con una actitud de tenacidad en pos de lograr su objetivo.
Exploran	La textura de diferentes elementos: barro, masa, telas, limas, entre otros; expresan su gusto por algunas texturas (conceptos: suave, duro, agradable; procedimiento: tocar; fenómeno: masa en agua entintada cambia su color).	Asociar los conceptos “suave”, “duro”, “rasposo” a objetos.	Gesticulan en actitud de agrado o desagrado al tocar una textura.



Sin pretender simplificar, las habilidades intelectuales de “identificar” y “explorar” están presentes en casi todos los campos. El grado de diferencia y singularidad se observa en los conocimientos que tienen niñas y niños acerca de conceptos, hechos, fenómenos, principios, datos; habilidad de destrezas; y de actitudes y valores; en el uso que hacen de éstos para llegar al aprendizaje esperado; en las actividades y formas de realizarlas que delinea un currículo cuyo fin es modificar y/o enriquecer los aprendizajes previos.

La vinculación explícita de los conocimientos organizados en los ámbitos puede ser enriquecida por el docente en la planeación de las secuencias de aprendizaje, aunque es posible que ocurra en la misma práctica de la acción pedagógica sin que haya sido planeada, como consecuencia de que se presente en situaciones extraescolares o en situaciones emergidas del contexto del aula.

El presente marco curricular plantea cinco ámbitos de acción educativa que caracterizan los aprendizajes esperados. Se subraya que éstos son interdependientes y están organizados en campos para facilitar al docente la preparación de las actividades, así como la identificación, atención y seguimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Los ámbitos de acción educativa son:

- Identidad personal, social, cultural y de género
- Lenguaje, comunicación y expresión estética
- Pensamiento lógico-matemático
- Interacción con el mundo
- Salud

A continuación se describe en qué consiste cada uno. También se especifica cuáles son sus enfoques, cuál es su sustento académico respecto de su relevancia en la formación de los menores de tres años; de su importancia para la Educación Inicial Indígena en cuanto a la integración de los conocimientos, saberes y tradiciones de los pueblos originarios, lo que implica reconocer el desarrollo infantil, los aprendizajes que se busca lograr y el manejo de conocimientos que se favorecen. Se incluye además un cuadro con la caracterización de los aprendizajes esperados, que para el caso del nivel inicial considera algunos reflejos que poco a poco van controlando niñas y niños por la vía del contacto con el medio.

La identidad personal, social, cultural y de género

Este ámbito se refiere al conocimiento y valoración que los infantes hacen de ellos mismos, de sus características y capacidades para utilizar diferentes recursos con objeto de resolver problemas de la vida y salir fortalecidos. Se orienta a construir la identidad personal, social, cultural y de género; por tanto, cuando en términos generales se habla de identidad, se refiere a todos y cada uno de estos aspectos. La conceptualización de la identidad como un conjunto complejo de elementos cognitivos, emocionales, socio-culturales, biológicos y psicológicos del ser humano en su vida social, que se manifiesta en diversos espacios y tiempos y cambia constantemente, es la que se elige para guiar las acciones educativas en este campo; es decir, es el enfoque del ámbito.

La familia es el primer referente socializador que niñas y niños tienen para construir su identidad. Las actitudes de madres, padres y otros adultos significativos desempeñan un papel importante en la percepción e imagen que los pequeños tienen de ellos mismos, pues los infantes son depositarios de las características que otros perciben en ellos y del trato que los demás les proporcionan; no obstante, las niñas y los niños pueden estar de acuerdo o no con esa imagen y expresarlo. Así reafirman su identidad a partir de cómo se conciben ellos mismos, a diferencia del otro o “lo otro”.

Esto sucede porque al construir la identidad hay un proceso de ajuste continuo con el entorno en las relaciones que se van teniendo con la familia-comunidad y con la naturaleza, que ayudan a ir afirmando la identidad, observando las diferencias y similitudes con otros y abriéndose al diálogo y respeto por éstas.

Por tanto, niñas y niños van construyendo su identidad cuando están solos y en grupos; consolidan su proyección como personas individuales y colectivas, valorándose y desarrollando confianza en ellos mismos y en los demás. En este proceso necesitan estímulos y reconocimientos.

Este ámbito se denomina identidad personal, social, cultural y de género para subrayar algunos aspectos que hasta ahora no han sido tomados en cuenta en la práctica escolar respecto de la identidad.

Al explicitar esos aspectos se reconoce su importancia y se comprende mejor su sentido, sabiendo que la identidad es un conjunto vital, complejo y dinámico de elementos, producto de la interacción entre la persona y su medio.

El proceso de elaboración del concepto de uno mismo, el de la identidad personal, tiene que ver con el desarrollo de las capacidades de cada niña y niño; de sus gustos y preferencias; de sus formas de expresar y manejar conocimientos, intenciones y emociones; de cómo afronta los problemas y los soluciona; de las referencias que hay en su temperamento, carácter, cuerpo, habilidades e historia de vida.

Ejemplos de lo anterior se pueden observar cuando a una niña o niño le agrada un olor o sabor y otros no, pues comienza a diferenciar lo que le gusta. Cuando hace un esfuerzo por jalar un juguete y lo logra, si repite la acción y vuelve a hacerlo, sabe que ha conseguido algo y eso le da satisfacción, con lo que se prepara también para enfrentar la frustración. Cuando pretende tomar algún objeto peligroso y no se le permite, pero se le explica por qué, entiende que a pesar de no haber logrado su objetivo, obtiene conocimientos y sabe que alguien lo cuida, lo cual le confiere seguridad. Cuando escucha el canto de los mayores en su idioma, aprende los sonidos y estructuras propias de su lengua y se siente identificado con la colectividad, a la vez que desarrolla su competencia comunicativa.

Los niños pequeños van a ir regulando sus emociones, controlando conductas y procesos mentales; la forma en que lo hagan va a detonar elementos de su personalidad. Si un infante aprende a enfrentar una adversidad con el apoyo de familiares, tendrá una personalidad diferente a la de otro que no encuentra respaldo. La autonomía está ligada a esta construcción, pues es la habilidad que tiene el ser humano para elegir conscientemente y controlar sus acciones con responsabilidad.

Es necesario que los docentes y agentes educativos comunitarios identifiquen y comprendan de los educandos cuáles son sus emociones y cómo las manifiestan; que observen cómo se comportan y regulan; que aprendan a reconocer y potenciar los procesos cognitivos, biológicos, psicológicos, emocionales y socioculturales inherentes en el logro de aprendizajes.

La construcción del concepto de uno mismo se vincula también con el reconocimiento de las partes del cuerpo y el aprender a controlar movimientos corporales. En la medida en que los niños se sienten capaces de realizar ciertas actividades y satisfacer sus necesidades básicas por ellos mismos, van afirmándose y tomando conciencia de sus características individuales: sexo, género, color de ojos, tipo de pelo, estatura, anatomía, habilidades, relaciones de su espacio corporal con el entorno, entre otras.

Todo esto es la base para la constitución de la identidad personal de cada niña y niño, la cual les permite reafirmar su idea de ellos, de ser únicos, tomando en cuenta y valorando sus características, cualidades y limitaciones.

En este sentido, la Educación Inicial Indígena complementa las oportunidades de aprendizaje que tienen las niñas y los niños en casa y en la comunidad, las cuales coadyuvan a la formación de la identidad personal, en un ambiente socio-afectivo seguro. Asimismo fortalece el desarrollo de capacidades y la autonomía de cada infante; apoya la regulación de sus emociones, conductas y procesos mentales, así como la adquisición y generación de conocimientos dentro del marco social y cultural que los rodea.

En cuanto a la identidad cultural, la lengua es un factor fundamental; por medio de ésta, una persona y un grupo social se determinan como diferentes de otros. Los que hablan tsotsil se distinguen en varios aspectos de los que hablan tepehuano, y los tepehuanos, como cualquier otra comunidad de hablantes, se diferencian de los demás por la lengua que los identifica.

Al ser la lengua un fuerte elemento de identidad que se reproduce, si ésta se conserva y desarrolla, coadyuva a la cohesión y preservación cultural. Además de la lengua, y junto con ella, la identidad cultural se forja con los conocimientos, valores, formas de actuar, actitudes y aspiraciones que tiene un grupo de personas, elementos que han sido desarrollados en el tiempo y el espacio, es decir, históricamente.

En el nivel inicial valorar tanto la lengua materna indígena como el español apoyará la consolidación de la identidad cultural de los pueblos y de la nación mexicana, además de propiciar la convivencia en la diversidad. Trabajar en los centros educativos la construcción de la identidad cultural, y con ello el sentido de pertenencia de niñas y niños, debe hacerse siempre desde una perspectiva que respete las manifestaciones culturales de cada educando y del grupo al que pertenece.

Hablar de la identidad social implica reconocer que niñas y niños son seres sociales que necesitan la presencia de otros para satisfacer sus necesidades —alimentación, afecto y cuidados, por ejemplo. En las interrelaciones que establecen, toman conciencia de su “yo” a la vez que del “nosotros”, esta última de un gran peso en los contextos indígenas. Evidentemente reciben el influjo socializador de los seres humanos con quienes se relacionan, y a su vez ejercen sobre los demás una influencia modificadora del comportamiento social.

Las relaciones interpersonales e interactivas que los pequeños establecen les permiten construir su identidad social y percibirse como parte de un grupo, fuera del ámbito doméstico. Así aprenden a convivir y conocer las diferentes normas que existen para reunirse con otros niños y adultos. También se enseñan a desempeñar determinadas funciones y papeles dentro de los grupos de los cuales forman parte.

En los Centros de Educación Inicial Indígena las niñas y los niños tienen la oportunidad de trabajar con otros infantes, de identificarse con ellos, pero sin duda lo novedoso es que deben trabajar con un docente que es mediador y guía en las relaciones, de quien deben aprender a vincularse en situaciones con propósitos determinados; es decir, ingresan a una nueva esfera en la que establecen relaciones para conseguir fines educativos diversos. La función de los centros es ayudarlos en su desarrollo, maduración y aprendizaje; a convivir con personas diferentes y a asumir distintos papeles en las situaciones educativas, de tal manera que, fuera y dentro de los centros, puedan vincularse con los demás partiendo del respeto, la colaboración y el diálogo.

La identidad de género se desarrolla a partir del reconocimiento del cuerpo como hombre o mujer, pero también de las pautas socioculturales de cada grupo. Por ejemplo, en las comunidades indígenas la participación en las labores familiares que ayudan a la economía está definida por el sexo. La elaboración de la tortilla —alimento esencial y nutritivo en su dieta y en los usos ceremoniales— corresponde a las mujeres en todos los pueblos originarios, mientras que la cosecha y otros trabajos asociados a la producción del maíz son realizados generalmente por los hombres.

Otra característica cultural que diferencia a hombres y mujeres es el uso de las prendas de vestir. Las mujeres y niñas pueden usar huipil, *quexquemel* o rebozo, en cambio los hombres y los niños usan prendas como el *chuj*, gabán o cobija. Otro ejemplo es el desempeño durante las actividades religiosas de los *wirrarika*, en las cuales la función de *marakame* o *chamán* es exclusiva de los varones.

En la Educación Inicial Indígena se insta a respetar las pautas culturales asociadas al género, ya que en su cosmovisión las actividades en familia que desarrolla cada sexo se consideran complementarias. Sin embargo, es fundamental promover la equidad de género, para que tanto niñas como niños respeten su identidad y la de los demás, se asuman en igualdad de derechos y tengan las mismas oportunidades.



El docente deberá propiciar esa equidad al desarrollar actividades que eviten la discriminación en la asignación de tareas y en el desarrollo de los conocimientos; al evaluar utilizando los mismos criterios para niñas y niños; al inhibir el uso de expresiones como “los niños no lloran”, “vieja el último” o “las niñas no juegan fútbol”; al favorecer la libre expresión de emociones e ideas.

En resumen, la construcción de la identidad personal, social, cultural y de género se realiza en simultaneidad y está directamente vinculada al contexto *natura*-sociocultural; a lo que los infantes observan y toman como referente de las conductas de los adultos. De ahí la relevancia que tiene la forma de actuar consciente y responsable de los docentes.

Si bien en el contexto de la Educación Inicial Indígena este ámbito tiene un espacio específico dentro de las actividades educativas, los conocimientos que se busca potenciar en él están presentes al trabajar todos los demás campos, pues al realizar cualquier actividad de una secuencia didáctica, en lo individual o colectivo, niñas y niños construyen su identidad.

Cuadro de aprendizajes esperados

A continuación se describen los aprendizajes esperados en términos de conocimientos a potenciar, retomando aspectos del desarrollo de los menores de tres años, como los actos reflejos, pues se busca que los niños, a partir de su desarrollo, maduración y aprendizaje, vayan controlándolos; recuérdese que éstos son procesos interrelacionados.

Los aprendizajes descritos conforman puntos de partida y llegada; tienen un orden progresivo, no saturado, que da cuenta del proceso educativo que en este ámbito se ha de favorecer en niñas y niños de Educación Inicial Indígena.

Al considerarlos para realizar alguna actividad, es importante recordar que: a) éstos se desarrollan como parte de un proceso, en el cual la conclusión de unos puede ser parte del comienzo de otros; b) algunos requieren de un periodo largo para su consolidación; c) lo realizado por un niño de dos meses será muy diferente de lo que pueda hacer uno de seis meses, y lo que hagan ambos diferirá mucho de lo conseguido por un niño de dos años. De ahí la necesidad de tomar en cuenta las pautas de desarrollo de los infantes de cero a tres años.

En este ámbito los menores de tres años estarán avanzando en el logro de ciertos aprendizajes. El recuadro sombreado apela a los aprendizajes esperados de manera amplia y genérica, los cuales delinear el tipo de conocimientos procedimentales, declarativos y/o actitudinales que se manifiestan en el avance de los aprendizajes.

Controlan y coordinan movimientos de las diferentes partes de su cuerpo, lo que les permitirá extender sus posibilidades de acción, influencia, control y satisfacción de necesidades e intereses a partir del juego, la indagación y otras actividades

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Realizan movimientos con brazos, piernas y manos• Mueven el cuello• Voltean hacia donde están los sonidos y objetos• Mueven sus pies cuando los cargan• Levantan la cabeza cuando están boca abajo• Levantan y sostienen la cabeza• Intentan tomar objetos extendiendo las dos manos al frente | <ul style="list-style-type: none">• Toman algún objeto con firmeza• Mueven objetos o se los llevan a la boca para explorarlos• Manipulan diversos objetos• Pasan un objeto de una mano a otra• Toman objetos con los dedos índice y pulgar• Realizan movimientos de un lado a otro cuando están acostados• Giran de posición boca abajo a boca arriba y al contrario |
|--|--|

- Arrastran hacia adelante y hacia atrás su cuerpo para desplazarse (reptan)
- Se sientan con ayuda
- Se sientan solos
- Gatean
- Se sientan estando de pie
- Se ponen de pie sin apoyo
- Se ponen en cuclillas
- Caminan solos
- Corren sin caer
- Comienzan a saltar en un pie hasta lograrlo con ambos

- Lanzan una pelota e intentan atraparla
- Ensartan objetos y hacen manualidades sencillas
- Suben y bajan escalones con ayuda
- Saltan con los dos pies a la vez
- Caminan hacia atrás y hacia los lados
- Caminan con la punta de los pies
- Suben y bajan escalones sin ayuda, alternando los pies
- Realizan maromas o volteretas
- Toman un lápiz, color o gis y dibujan o hacen garabatos para representar objetos

Descubren capacidades y las características físicas, intelectuales y emocionales propias y las de los otros. Manifiestan sus gustos, necesidades e intereses. Identifican cómo sus acciones influyen en otros, lo que les permite tomar decisiones y ejercer control de sus emociones y conductas

Se manifiestan cuando:

- Lloran para que sean atendidas sus necesidades de afecto, hambre, sed, frío y otras prioritarias
- Sonríen cuando se les habla
- Relajan o tensan su cuerpo para manifestar su estado de ánimo
- Manifiestan agrado o desagrado por la persona que los toma en brazos
- Distinguen su voz de las de otros
- Reaccionan de manera diferenciada a las voces, de acuerdo con el tono y los gestos
- Eligen un objeto entre varios
- Oponen resistencia física cuando se les trata de quitar un objeto
- Imitan la acción de sacudir un objeto
- Utilizan el dedo índice para apuntar algo que quieren

- Se sorprenden cuando logran algo
- Se resisten a realizar algo que les desagrada
- Repiten acciones cuando el adulto los imita
- Comienzan a conocer el significado de una prohibición
- Se reconocen como diferentes al resto de las personas y cosas
- Saben cómo se llaman y el nombre de otras personas
- Identifican sus cosas y las de los otros
- Expresan sus emociones e identifican las de los demás
- Empiezan a controlar conductas de agresión, llanto y enojo
- Identifican las formas de vestir de mujeres y hombres y los nombres femeninos y masculinos

- Expresan qué actividades les gustan, las que no y las que les resultan difíciles
- Ponen límites al tiempo de sus juegos
- Intentan comer y beber por ellos mismos, hasta lograrlo
- Se miran al espejo y saben que son él o ella
- Distinguen por nombre algunas partes de su cuerpo
- Solicitan apoyo cuando la situación los sobrepasa
- Definen metas y tratan de seguirlas
- Deciden, de acuerdo con sus preferencias, entre las opciones que se les proponen
- Describen algunas de sus características físicas, emocionales e intelectuales y las de otros



Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social, y diferentes de otras personas

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tienen contacto visual y físico con miembros de su familia y de otros ámbitos • Participan en distintos juegos, con papeles que les gustan • A veces quieren estar solos • Les gusta conocer más allá de su casa para afirmar su autonomía • Dicen su nombre y el de otros; expresan el lazo de parentesco que tienen con los miembros de su familia | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitan ayudar en tareas domésticas sencillas (limpiar, recoger sus cosas, dar de comer a los pollos, etcétera) • Transmiten a otros la autopercepción que tienen y sus necesidades e intereses • Advierten paulatinamente las capacidades, necesidades e intereses de los otros • Conocen normas familiares y comunitarias • Diferencian entre su familia y otras, entre su lengua materna y otras • Distinguen su comunidad de otras |
|--|---|

Sostienen una relación armónica con los integrantes de la familia y la comunidad, ampliando progresivamente sus interacciones sociales, sobre todo mediante del juego y la exploración

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Perciben que son aceptados por las personas que los rodean • Sonríen al ver personas conocidas o que les dan seguridad • Dan los brazos a personas conocidas • Observan a las personas y tratan de llamar su atención • Empiezan a relacionarse con otros niños, primero por periodos cortos y luego más largos • Entienden lo que se les prohíbe y por qué • Les gusta estar acompañados de su mamá, su papá y otras personas con las que conviven | <ul style="list-style-type: none"> • Expresan afecto y preocupación por otros niños y adultos • Invitan a otros a jugar, platicar y hacer • Preguntan a otros sobre lo que hacen • Realizan trabajos en casa y el campo, acordes con su edad; ayudan a alimentar a los animales, a hacer tortillas, por ejemplo • Proponen formas de solucionar un problema • Escuchan los puntos de vista de otras personas • Se relacionan con las personas de la comunidad • Se integran a las tradiciones, de acuerdo con lo que dicta su cultura para este periodo de edad: escuchar rimas y cantos, por ejemplo |
|---|---|

Empiezan a practicar normas de convivencia y de colaboración de acuerdo con su edad; a compartir objetos y aceptar lo que otros hacen

Se manifiestan cuando:

- Se adaptan a los horarios de alimentación, aseo y sueño
 - Comprenden que hay normas; las siguen, intentan comprender por qué y saben cuándo las transgreden
 - Distinguen entre un comportamiento adecuado y uno que no lo es, para ellos y los demás, y se orientan a actuar en consecuencia
 - Empiezan a seguir reglas para cuidarse, convivir, compartir y respetar
- Juegan y trabajan en paralelo
 - Juegan y trabajan en colectivo
 - Observan e imitan cómo se comportan los miembros de su familia y su comunidad en diversos lugares: la casa, la escuela, la tienda, otras casas, el camión, las ceremonias para la siembra, etcétera
 - Toman en cuenta normas de convivencia social y cultural en sus relaciones con otras personas

Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen

Se manifiestan cuando:

- Disfrutan los arrullos y cantos tradicionales de la comunidad
 - Observan expresiones culturales como las danzas y bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra moler el maíz en su comunidad
 - Distinguen actividades que se realizan en su comunidad
 - Muestran interés por los colores, olores, sonidos, texturas de los objetos y elementos de su entorno: telares, redes, vasijas, tipos de plantas y animales, por ejemplo
- Reconocen algunos personajes de la comunidad por su vestimenta: danzantes, músicos, sacerdotes, por ejemplo
 - Observan, realizan e interpretan creaciones artísticas propias y de otros niños y adultos, como dibujos, pinturas y música



Lenguaje, comunicación y expresión estética

Al hablar, escuchar, escribir y leer se vinculan acciones entre el pensamiento y el lenguaje en las que se ponen en uso principalmente la recepción, interpretación y producción de textos orales y escritos en los distintos ámbitos de la vida social, cultural, escolar y literaria. Por ello, dentro del ámbito Lenguaje, comunicación y expresión estética, se potencia el desarrollo de dichas habilidades y las de comprensión, reflexión, análisis y síntesis de textos orales y escritos —de acuerdo con su desarrollo—, para que los niños construyan diversos conocimientos científicos, culturales, artísticos, sociales y matemáticos que les ayuden a seguir aprendiendo, a informarse, comunicarse y generar conocimientos en distintas situaciones.

Por tanto, el enfoque de este ámbito, en lo que concierne al lenguaje y la comunicación, en sentido estricto, es el de las prácticas sociales del lenguaje. Se orienta hacia el manejo de las lenguas indígenas y el español con miras a formar a niñas y niños desde la educación inicial en el bilingüismo en lengua indígena y español que caracteriza el uso lingüístico en el ámbito comunitario, ya que se asume la enseñanza de la lengua materna como idioma fundamental para adquirir la identidad local y nacional, y se considera que el español es imprescindible para una comunicación con todos los mexicanos y el mundo hispanohablante. Se reconoce así el valor de las lenguas minoritarias como patrimonio intangible de la humanidad, pero también la valía del español, que —como toda lengua— representa un acervo cultural.



El enfoque de las prácticas sociales se define, de acuerdo con lo señalado en el *Programa de Español* de la SEP (2006), de la siguiente manera: “las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular”. Sin embargo, para la educación indígena se considera que las prácticas sociales del lenguaje están insertas en las prácticas socioculturales. En ellas hay un lenguaje particular que se usa en lo que serían los puntos nodales de la cultura. Son formas de comunicación mucho más amplias que el lenguaje escrito y oral; refieren a: escuchar el río, la tierra, lo que se observa del crecimiento de las plantas, por ejemplo.

En la educación indígena se resaltan las características comunicativa y textual del enfoque. Desde esa perspectiva, aprender a escuchar, hablar, leer y escribir textos no es suficiente, pues es necesario dotar de sentido cultural y social las prácticas en las que la recepción, producción e interpretación de los textos acontece.

Son las prácticas y actividades de los escuchas, hablantes, lectores y escritores las que deben convertirse en el objeto del aprendizaje y la enseñanza; la escuela debe poner al alcance de los alumnos la diversidad de situaciones que acompaña la recepción, producción e interpretación de los textos; es decir, es necesario aprender a compartirlos en una comunidad de usuarios.

Como dice Bombini, la lengua, en cuanto práctica social —y cultural— compartida por la comunidad, “supone sujetos activos que establecen su relación antes y después y fuera de la escuela y de las situaciones de enseñanza. La lengua es para ellos instrumento para la tan mencionada comunicación, además es configuradora de identidades sociales y constituye uno de los modos en que las personas desarrollan su subjetividad, se anclan al mundo y construyen múltiples miradas sobre él”.

Al ser la comunicación el principal objetivo del lenguaje, el enfoque es comunicativo porque el aprendizaje del lenguaje oral y escrito se realiza en el uso funcional de textos escritos y orales en situaciones educativas, con el fin de entablar comunicación con sentido e intención didáctica y real. Lo es también porque el escuchar el río o la tierra, y saber hacerlo, está inmerso en la cultura y la aplicación que se hace de este conocimiento en ella.

La comunicación representa la interacción de una persona con ella misma (por ejemplo: la reflexión silente, la revisión interna de emociones o ideas) y con el mundo externo (el saludo a la tierra, petición de permiso a los dueños del bosque o los animales, conversar con otras personas en la búsqueda de acuerdos, argumentar, expresar emociones), para satisfacer necesidades personales y sociales. Lo anterior conlleva el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de conocimientos declarativos, procedimentales y de actitudes que se desarrollan a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera del aula) y, por lo tanto, es situacional, cultural y socialmente condicionada.

Así mismo, la competencia comunicativa implica la competencia pragmática, concebida como la capacidad cultural de los receptores y productores de textos orales y escritos, para comprender y producir lenguajes adecuados a propósitos diversos de comunicación en comunidades de habla concretas.

Construir tal competencia posibilita el aprendizaje de la lengua con arreglo a intenciones definidas en contextos de comunicación diversos y heterogéneos, pues implica tomar en cuenta el medio, las situaciones y los otros, ya que se debe saber qué decir, a quién, cómo hacerlo de manera adecuada en cada situación, evento o acto de habla; saber cuándo se debe hablar y cuándo no; a quién se debe uno dirigir y cómo; reflexionar todo lo relativo a las prácticas sociales del lenguaje, sin descuidar el aspecto formal o gramatical, es decir, el código lingüístico. Este código se refiere al sistema en el que están organizados los signos y las reglas de cada lengua.

El enfoque es textual porque la unidad de trabajo de las prácticas sociales del lenguaje está conformada por textos o discursos orales y escritos —que son unidades de sentido— en los que se crean, recrean, reproducen y transmiten diversos conocimientos e información, como los culturales, históricos, científicos y matemáticos.

La lengua se expresa en textos orales y escritos; está intrínsecamente ligada a la cultura que le da sentido. Cada cultura ha descubierto formas de usar su idioma y plasmarlo en lo oral y lo escrito; ha desarrollado maneras de acercarse, interpretar y compartir los textos; se pronuncia sobre ellos y los transforma; establece procedimientos para crear sentidos, resolver problemas y comprender mejor algún aspecto del mundo.

A continuación se profundiza sobre el lenguaje —tanto oral como escrito— y el bilingüismo. De manera específica se definen la comunicación y la expresión estética, al igual que su enfoque.

El lenguaje oral y escrito

De acuerdo con el programa de español de nivel secundaria de la SEP (2006), el lenguaje es una actividad cognitiva, comunicativa y reflexiva. Por medio de éste se expresan, intercambian y defienden las diferentes formas de entender el mundo; se establecen y mantienen relaciones interpersonales; se influye sobre los otros, aquellos que comparten nuestra cultura y aquellos que no; se tiene acceso a la información; se participa en la construcción del conocimiento y visiones del mundo; se organiza el pensamiento y se reflexiona sobre los propios procesos de creación discursiva e intelectual.

Por su parte, el *Programa de Educación Preescolar* de la SEP (2004) señala que el lenguaje es la herramienta fundamental para integrarse a una cultura y acceder al conocimiento de otros pueblos, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.

La lengua o idioma es una construcción social con curso histórico. Cada grupo cultural ha creado un sistema, una lengua, para comunicarse, pues, como dice Goodman, el ser comprendido por otros a través de las lenguas es un hecho universal. Por tanto, cada lengua es un sistema compuesto con códigos convencionales, es decir, tiene reglas y convenciones lingüísticas, textuales, sociales y culturales.

Las manifestaciones del lenguaje, en sentido estricto, son dos: la oral y la escrita; éstas comparten algunos de los códigos pero otros no. Las relaciones entre ambos lenguajes son complejas. Esto debe alertar a los docentes a no creer que el lenguaje escrito es sólo la transcripción del oral; que uno no comparte elementos con el otro; que se deba privilegiar el lenguaje escrito.

La comunicación oral se ha caracterizado tradicionalmente como aquella en la que hay una relación de dos personas presentes cara a cara —lenguaje de situación—, mediante la cual reciben, interpretan y producen mensajes. Para que se efectúe, los interlocutores requieren conocer las convenciones lingüísticas, textuales, sociales y culturales de una lengua. El lenguaje oral que se utiliza en este tipo de comunicación se acompaña generalmente de movimientos corporales, que son importantes para indicar la intención del mensaje; además, incluye los implícitos culturales que comparten el emisor y el receptor.

Una de las funciones del lenguaje oral es dar forma a la memoria colectiva de un grupo, a través de la cual, de generación en generación, se transmiten, desarrollan y practican la historia, la literatura, las experiencias, los conocimientos, los saberes y los valores. En todas las culturas la expresión oral es el medio idóneo de comunicación; ésta ha prevalecido como tal en los lugares donde no se ha desarrollado la escritura.

En las comunidades indígenas, y en aquellas donde las poblaciones originarias se sitúan de manera temporal a través de la memoria colectiva, la tradición oral es parte medular de la lengua materna. La presencia



de conocimientos ancestrales en las culturas originarias actuales revela cómo el lenguaje oral guarda la memoria de los pueblos. Los textos orales que transmiten dichos conocimientos se emiten en situaciones comunicativas socioculturales que conllevan la conservación, revitalización y desarrollo de las formas de vida, de los conocimientos mismos (incluidos los discursivos) y las prácticas de los grupos originarios.

Para la Educación Inicial Indígena es esencial el manejo de la expresión oral —y en consecuencia el de las tradiciones expresadas a través de ella—, lo que coadyuva al enriquecimiento de las formas nacionales de comunicación. Al apoyar las formas de comunicación oral de los pueblos originarios se recobra su valor, se revitaliza su cultura y se conserva la diversidad.

Abrir los centros educativos a las prácticas sociales del lenguaje oral en la educación inicial ayuda a situarlas en los niveles subsecuentes. La gama de discursos orales de los contextos extraescolares se debe ampliar en los centros escolares y éstos deben retomar los comunitarios, incluyendo los de la lengua originaria y los que se usen en español. Todo esto repercute dentro y fuera del aula para incrementar la competencia comunicativa de niñas y niños y, por supuesto, las habilidades cognitivas en general.

Desde su nacimiento, los seres humanos utilizan el lenguaje, ya que tienen vivencias de comunicación oral con las personas que los rodean. Esto les permite identificar —a través de la escucha— sonidos propios, estructuras, organizaciones y usos de la lengua; también perciben visualmente los gestos que acompañan las expresiones orales. Poco a poco comienzan a emitir sonidos hasta llegar a palabras-frase, frases y oraciones completas y cada vez más complejas, lo que hace posible el jugar con las palabras, transgredir creativamente las normas del lenguaje, reflexionar sobre las expresiones, usar pautas gramaticales y manejar diversas funciones e intenciones del lenguaje, como pedir, contestar, jugar, investigar, imaginar, etcétera. Para ello suelen usar también ademanes que aprenden en el medio sociocultural.

Con la atención de la Educación Inicial Indígena potenciarán sus competencias comunicativas orales y ampliarán las situaciones para emplearlas —prácticas sociales del lenguaje—, al manejarlas con el fin de obtener y construir conocimientos sobre el entorno (representaciones del mundo), incluyendo los que se refieren a la reflexión y valoración de éste, de manera que se promueva la comunicación espontánea e intencional.



El docente tendrá que escuchar y responder las ideas y preguntas de los infantes; hacerles a su vez cuestionamientos que propicien la reflexión y explicación acerca del mundo; dar seguimiento a la interpretación y comprensión que tengan de éste; valorar y promover el lenguaje oral de los pueblos originarios y del español.

Tan importante como el lenguaje oral es el escrito. La mayoría de las lenguas originarias de México tiene su sistema de escritura en letra neolatina (es decir, el tipo de letra usada por el español), caracteres que constituyen representaciones gráficas convencionales. Empero, los registros gráficos aztecas y mayas, los códices y estelas, ambos de la cultura mesoamericana, también se consideran escritura. Es importante tenerlos presente, valorarlos y reconocerlos, ya que representan una larga tradición en la escritura, digna de ponderarse.

Estas culturas mesoamericanas, al igual que otras, usaron la escritura para desarrollar un registro administrativo y económico, pero también de conocimientos técnicos, literarios, históricos y científicos; es decir, el lenguaje escrito tiene funciones particulares.

Tras la llegada de los españoles al territorio que hoy es México, el castellano fue impuesto como parte de la política del virreinato: no obstante y por diversos motivos, muchas lenguas originarias sobrevivieron, sobre todo gracias a su empleo como lenguaje oral entre los grupos originarios y por el aislamiento geográfico de sus comunidades.¹

Poco a poco las lenguas orales de los nativos fueron registradas por escrito y, aunque no tuvieron un uso extensivo ni mayoritario, a la fecha, muchas de éstas, con sus variantes dialectales, cuentan con su grafía. En la actualidad se identifican 68 lenguas indígenas mexicanas y 364 variantes dialectales; todas tienen carácter nacional y deben enseñarse y practicarse en las familias, comunidades y escuelas donde haya población originaria; se requiere, en simultaneidad, ampliar su uso y reconocimiento entre la población no indígena.²

¹ Ver Fascículo I de este marco curricular.

² Ídem.

Es importante reconocer que en las sociedades alfabetizadas existen siempre las dos formas de lenguaje —el oral y el escrito—, las cuales son paralelas, según Goodman. Este dato debe llevar al docente de Educación Inicial Indígena a reflexionar sobre el hecho de que los contextos alfabetizados de una lengua permiten la comunicación ampliada en ambos tipos de lenguaje (la oralidad y la escritura), pues tienen la misma gramática subyacente y utilizan reglas similares. Esto favorece el desarrollo de las competencias comunicativas.

Si en el medio en el que viven niñas y niños indígenas hay un contexto alfabetizado en español —es decir, donde se observa la lengua escrita en español de manera cotidiana y en diversas situaciones de uso—, los menores de tres años llegan a los centros educativos con conocimientos previos acerca de lo que es. Saben por ejemplo que un anuncio dice algo sobre un producto; que el libro de tela que hizo su madre, en el que aparecen ilustraciones de animales, objetos y palabras, se mira, hojear y lee; que un cuento tiene expresiones particulares y un anuncio otras.

Ferreiro descubrió que, en ambientes letrados rurales y urbanos, niños de tres años han desarrollado hipótesis sobre la cantidad de letras y sobre cuáles se pueden usar para escribir ciertas palabras. Progresivamente, al generar esas suposiciones, los niños se acercan a las normas convencionales de la escritura que se manejan en cada lengua.

En los medios indígenas es notorio que los pocos contextos alfabetizadores están mayoritariamente en español, lo cual favorece su uso. Si éstos estuvieran en lengua indígena, ésta se fortalecería a la par que su uso en el lenguaje oral. Como esto no sucede de manera general, los centros educativos tienen que impulsar el uso *con y en la comunidad*³ de ambas lenguas. Esto facilitará que los pequeños vayan construyendo conocimientos al respecto.

Las escuelas de cualquier modalidad —aún en este siglo XXI de tecnología impresionante y rápida evolución de conocimientos en algunas disciplinas— siguen teniendo como función primordial el apoyar y potenciar el desarrollo de la alfabetización. En los centros educativos donde se atienden niños y niñas indígenas es importante que se maneje el bilingüismo en lengua indígena y español; de ser posible, que los educandos aprendan a leer y escribir ambas (bi-alfabetizarse o alfabetización en lenguas nacionales).⁴ La alfabetización no debe ser concebida sólo para realizar ejercicios escolares, con una deficiente comprensión de lectura, sino para experimentar la escritura y vivir en el mundo actual usando y generando información y conocimientos diversos.

³ Existen ejemplos notables en relación con maestros de preescolar y primaria que lo están haciendo ya, como en Nayarit, Michoacán y Guerrero, donde se utilizan las lenguas indígenas en letreros de la comunidad: mercado, tiendas, anuncios y señalamientos.

⁴ El uso de la expresión “alfabetización en lenguas nacionales” apela de manera general al uso de: español-lengua indígena; español-variante de lengua indígena; lengua indígena-lengua indígena y lengua indígena-variante de lengua indígena, retomando la consideración plasmada en el artículo 4º de la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Ver artículo “Marcos curriculares para atender la diversidad étnica”, de Alicia Xochitl Olvera Rosas, en Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes. México, SEP, 2010.

En lo que se refiere al trabajo con las lenguas originarias, hay que tomar en cuenta que en virtud de que no existe en todos los casos una norma que señale cómo debe escribirse, el docente tendrá que ser flexible y favorecer su uso en cualquier situación escolar y fuera de la escuela, buscando que lo escrito sea entendido por quienes lo leen, para generar ambientes alfabetizadores en lengua indígena y con ello nuevos usuarios y formas de utilización que lleven a buscar su estandarización.

Si bien en el nivel inicial los infantes aún no leen ni escriben —ni es un propósito lograr que lo hagan—, es importante que empiecen a acercarse y familiarizarse con estos dos procesos en la lengua materna originaria y en español. Está documentado que, entre más pequeños se inicien y vivan el ambiente alfabetizador en dos lenguas, las competencias comunicativas, cognitivas y socio-afectivas de niñas y niños se potencian.

En la Educación Inicial Indígena es necesario que se usen la lengua indígena y el español; que se interactúe con materiales escritos; se permita la libre expresión, oral y escrita, como una forma de valorar y revitalizar las lenguas originarias, de manejar adecuadamente el español y de fortalecer a los nuevos usuarios de éstas y la producción de textos.

De ahí la importancia de tener a disposición en los centros diversos tipos de textos en lengua indígena y español, en diferentes portadores —libros hechos de tela y bordados por las madres, cartas de los familiares migrantes, cuentos, revistas, postales, la receta de un médico, etcétera—, producidos en varias situaciones sociales —para dar instrucciones (una receta médica o de cocina), hacer promoción (un cartel que recomienda lavar las frutas y verduras o asistir a la clínica), invitar (a participar en un programa de becas, inscribirse en la telesecundaria o en el preescolar). Esto ayudará a que los niños se familiaricen con los usos de la lengua escrita, tanto en castellano como en lengua indígena. Es importante que en el centro de educación haya un espacio de carteles con el nombre de cada niño; las actividades que se realicen con ellos han de promover su identificación y la de varias cosas a la vez; por ejemplo, que al empezar el día se llame a cada niño por su nombre y que se coloque su cartel por el frente, quedando al revés las producciones de los ausentes.

Este acercamiento con los textos escritos generará inquietudes en los niños, quienes preguntarán qué dice ahí, notarán que hay rasgos que se repiten, realizarán conjeturas sobre lo que se dice, anticiparán algún tema al ver ilustraciones que acompañan los textos, conocerán la direccionalidad para leer y escribir, se volverán interlocutores de otros, presentes o no; es decir, usarán y desarrollarán capacidades diversas para entender ese conocimiento convencional sociocultural que es la escritura.

Para ello es relevante que, en las comunidades indígenas y en aquellas donde existe población indígena, se promueva la producción de escritos en su lengua; que éstos se compartan para leerlos y, además, que se aprovechen los escritos en español. Así mejorarán sus competencias lingüísticas y se ampliarán las oportunidades de tener experiencias e interacción con el lenguaje escrito, para escucharlo, escribirlo y leerlo.



Si bien la lectura y la escritura son procesos diferentes, también es cierto que tienen puntos que los unen. Cuando se escribe se lee, aunque no siempre ocurre lo contrario. En general, se dice que al escribir se produce y al leer se interpreta. La lectura, por tanto, implica construir el significado de lo que se lee. Hay entonces una relación activa entre el texto y el lector; éste tiene propósitos específicos para hacer una lectura: saber cómo se arma un aparato, dar a un cliente la dosis de medicina que indica la receta, divertirse leyendo una historieta, informarse con las noticias del periódico, saber si el letrero del camión indica la ruta que espera, etcétera.

Al escribir se toma en cuenta para qué se escribe y a quién se dirige la escritura. También se produce significado con fines específicos, como notificar una demanda, informar con un recado a dónde se ha ido o dar a conocer a otros en forma poética lo que se piensa.

Niñas y niños, al hablar y leer, se dan cuenta de las regularidades del lenguaje, de las estructuras sintácticas, de la semántica de las palabras y textos. Cuando un infante de tres años se equivoca al decir una palabra, por ejemplo cuando dice “lentos” por “lentes”, encuentra en ello el error y puede reír y hacer un juego de esto: “mis lentos son lentes”, “los lentes son lentos”; o cuando usa la regularidad o reglas en las palabras de manera no convencional; por ejemplo al decir desarmar, desconectar y “desconvertir”, da cuenta de lo mucho que sabe del lenguaje.⁵ Esto significa que los pequeños reflexionan sobre la lengua y son capaces de variar las palabras y las estructuras de las frases y expresiones simplemente con el afán de jugar con las palabras y su significado o de encontrar las regularidades y aplicarlas, aunque sea de manera no convencional, sobre todo alrededor de los tres a los seis años. Cuando esto sucede se habla del desarrollo de la conciencia lingüística o metalingüística.

Sacar provecho de estas capacidades de los infantes es fundamental para que comparen expresiones, busquen vocabulario, aprendan nuevas palabras y sus significados; identifiquen textos orales y escritos, entiendan el español y a la vez su lengua originaria y generen, en un momento dado, expresiones nuevas, literarias o no.

Cuando se diseñen secuencias didácticas para este ámbito, se debe garantizar que éstas ayuden a los niños a experimentar con el lenguaje y reflexionar sobre él, realizando acercamientos cada vez más puntuales al lenguaje escrito convencional, sin tener que penalizar o castigar los “errores”, ya que éstos en realidad son construcciones en torno al sistema de escritura.

Resulta indispensable impulsar el respeto de los pueblos originarios hacia el manejo de la escritura de sus lenguas desde el nivel inicial, como una parte fundamental de las identidades personal, social y cultural de las comunidades indígenas y también del Estado-nación que es México.

⁵ Ejemplos tomados de diálogos con niños hablantes de español (Rocío Sotelo, tres años, y Manuel Sotelo, cinco años).

El bilingüismo

Si desde hace tiempo el mapa del mundo indicaba que el multilingüismo era una situación natural de adquisición del lenguaje en la mayor parte de la humanidad, según Ferreiro en 1997 coexistían “unas 5 mil lenguas [...] en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar”.

El desafío que lanzó dicha autora en la década de los noventa del siglo XX se debe afrontar ya; apropiarse del bilingüismo como un valor positivo asumiendo todas las consecuencias de tal suposición. Esto implica no sólo enunciar y mirar la diferencia y la riqueza cultural sino ejercerla, experimentarla y conocerla con ese valor positivo y, como dijo Ouane, rechazando al mismo tiempo el universalismo unificador y el particularismo aislacionista.

En el caso particular del bilingüismo lengua indígena-español de México existe una relación asimétrica, ya que se exige la expresión en castellano en diferentes contextos en los cuales las lenguas indígenas carecen de uso social, lo que da como resultado la desvalorización de este bilingüismo y hace que en los contextos indígenas y no indígenas ocurra un proceso, hasta hoy, de sustitución lingüística.

Se empieza la educación inicial y básica en lengua indígena, pero, una vez iniciada la introducción del español, éste se convierte en objetivo final de la educación básica. En las comunidades, cada vez con mayor frecuencia, el español sustituye las funciones que ejercían las lenguas indígenas. Además en muchas de éstas los padres empiezan a utilizar el español debido a la necesidad de comunicarse con otros grupos no indígenas; por ejemplo para poder vender sus productos. Esto provoca, en algunos casos, que ya no se hable la lengua con los hijos y ésta se vaya perdiendo.

Una educación cultural y lingüísticamente pertinente tiene que partir de la valorización del uso de las lenguas indígenas, a fin de cambiar las actitudes de toda la población, indígena o no, hacia ellas; para asentar normas de conducta adecuadas a la recuperación, consolidación y desarrollo de idiomas que históricamente han padecido una condición de subordinación.

Para hacerlo se debe comenzar desde el nivel inicial, trabajando con los agentes educativos comunitarios en la creación de ambientes alfabetizadores domésticos, comunitarios y escolares; pensando en las lenguas maternas como idiomas para la enseñanza, aprendizaje, alfabetización, comunicación y reflexión.

La comunicación

La comunicación se entiende como un proceso mediante el cual se reconocen, comprenden, usan y aplican diferentes lenguajes en contextos diversos. A través de ésta se intercambian afectos, emociones, creencias, intereses, intenciones, necesidades, opiniones, valores, conocimientos, información e ideas; se comprende el mundo; se accede a contenidos culturales; se elaboran mensajes; se intenta organizar, motivar y cooperar; se amplían y generan conocimientos.

En sentido amplio se dice que la comunicación se genera a través de diversos lenguajes, entre ellos el no verbal —gestos, ademanes, posturas corporales, etcétera—; el verbal, que puede ser oral o escrito; y el artístico, que se manifiesta mediante diversas expresiones estéticas como la literatura, la música, las artes plásticas y escénicas. Niñas y niños aprenden cada uno y los utilizan para su beneficio desde muy pequeños. Estos lenguajes están constituidos por los signos y significados en cada cultura en particular.



Desde su nacimiento, el infante, por medio del manejo de sus capacidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas, se relaciona con las personas que le rodean —incluso antes de que hable—, para resolver necesidades básicas de alimentación, salud y afecto. Por ejemplo, en los primeros meses reconoce y responde al llamado de quien lo cuida; identifica distintas entonaciones de la voz y las imita; responde con gestos y sonidos —gorjeos, gritos, balbuceos— a los gestos y acciones que producen las personas que lo rodean; llora, sonríe y sigue con la mirada para “decir y obtener respuestas”; imita sonidos, vocaliza, señala. Estas acciones forman parte del desarrollo de las competencias de la comunicación, que conlleva intenciones comunicativas —rechazos y peticiones, entre otras— manifestadas por los pequeños. En estos intercambios adquiere los significados del mundo sociocultural y natural que lo rodea.

Todas las acciones de este tipo apoyan su capacidad de escuchar, recibir, comprender y producir mensajes para expresar ideas, deseos y emociones por medio del lenguaje verbal. Las personas que lo rodean, al atribuir significado —social y cultural— a las conductas del niño y al “mostrarle” el mundo, realizan actos de diálogo en los cuales el habla, la escucha y la comprensión están presentes y permiten que la comunicación se amplíe, posibilitando el aprendizaje de las convenciones socioculturales del lenguaje, como los turnos de habla, el nombre de los objetos y los afectos, y el empleo de elementos verbales y gestuales. Poco a poco el infante va expresándose a través de la lengua oral —incrementando su vocabulario, su manejo de la sintaxis y la textualidad— para comprender el mundo y comunicarse.

La expresión estética

La expresión estética es considerada como la variante comunicativa que tienen los seres humanos para expresar emociones y sentimientos, representar el mundo y explicarlo mediante la literatura, la música, las artes plásticas y escénicas; la apreciación de estas manifestaciones forma parte de la expresión estética. Con ella los niños pueden crear, explorar, imaginar, inventar, reconocer y cambiar sus emociones e ideas.

Eisner plantea que la expresión estética es un modo de activar la sensibilidad, de vivificar lo concreto, la visión del mundo en el momento; se puede criticar la sociedad; se transporta al mundo de la fantasía y el sueño; se resalta lo aparentemente trivial de la experiencia humana; se produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.

En el contexto indígena las expresiones estéticas responden a prácticas socioculturales —entre ellas los rituales— que ordenan y mantienen el funcionamiento de la comunidad y significan una cosmovisión determinada en la que el pensamiento —filosófico, lógico, metafórico, social, imaginativo, crítico, interrogativo— soporta y da sentido a la cohesión social de los grupos.

Por ello es necesario destacar que, a diferencia de la valoración estética desde una perspectiva occidentalizada y moderna —que resalta la creatividad relacionada con lo mercantil—, en las producciones indígenas se valora la intencionalidad de estas expresiones por su tendencia a reafirmar la existencia, continuidad y conservación de su cosmovisión; la creatividad es fundamental pero las expresiones se orientan sobre todo por una función social, aunque puede estar presente el aspecto mercantil.

Respecto del contexto indígena, autores como Camacho y Jurado consideran que la expresión estética refiere manifestaciones mediante las cuales se revelan un lenguaje y una comunicación simbólica que el hombre mantiene con las deidades, los antepasados y la naturaleza, mediante el goce de la experiencia en los escenarios rituales y de la vida cotidiana.

Generalmente la creatividad e imaginación se asocian como elementos esenciales en la expresión estética; si bien esto es cierto, lo es también el hecho de que en las matemáticas, las ciencias, la historia, el lenguaje y las tecnologías —tanto en su producción como en su uso— existe un margen para la creatividad. Estas disciplinas necesitan del ingenio para resolver problemas que requieran innovar o crear.

La expresión estética tiene dos formas: la propia expresión y la apreciación. Se entiende por expresión la posibilidad y necesidad que tienen los niños de manifestar por medio del arte —a través de la palabra oral o escrita, la plástica, la música y la danza— sus emociones, sentimientos, ideas, sensaciones, movimientos, creaciones y pensamientos, acerca de lo que les acontece en la vida cotidiana; lo que les impresiona de su contexto



natura-sociocultural; lo que imaginan. En cuanto a la apreciación, Azzerboni la define como la toma de contacto desde lo perceptivo para arribar a lo conceptual (sin descuidar lo actitudinal), con producciones artísticas de diversa índole u origen. Sin embargo, el arte como tal implica lo simbólico, lo representativo, lo onírico.

Percibir una poesía, oír música, observar imágenes plásticas, son modos de acercamiento a lo artístico, a su comprensión e interpretación y posibles aprendizajes. En el medio indígena se genera una gran diversidad de expresiones culturales a partir de las cuales el niño construye un conocimiento específico relativo a lo artístico, al observar y participar en ellas. Ejemplo de estas expresiones son las siguientes:

- La danza, entendida como un acto protagónico que involucra una serie de movimientos coordinados bajo cierta lógica simbólica y espacial, que se acompaña con vestimentas y objetos significativos o rituales
- La música, como lenguaje no verbal, con discursos melódicos propios o re-significados, que son un elemento de comunicación con lo sagrado, vehículo de oraciones, clave para anunciar un momento ritual; es un conocimiento que integra además la construcción de una dotación instrumental variada
- La pintura, plasmada principalmente en la decoración de vasijas, papeles de amate o en cuerpos, murales, etcétera
- Los tejidos y bordados, a través de los cuales se representan figuras antropomorfas, zoomorfas o geométricas que simbolizan una estrecha relación con la naturaleza; para su elaboración se fabrican o utilizan en algunos casos pigmentos naturales, hilo y telares
- La escultura, producción alfarera, tallado en piedra, madera, jícaras, fabricación de utensilios no ornamentales, para uso de las labores cotidianas o como objetos rituales
- La literatura, expresada fundamentalmente en la tradición oral de los pueblos, manifestada en cuentos, rondas, rimas, narraciones o leyendas que explican un origen, un sentido comunitario y sustentan —junto con la vida cotidiana— la cohesión comunitaria

Todas son prácticas que expresan y significan un acervo simbólico compartido, una visión estructurada del universo basada en un pensamiento filosófico, social, imaginativo, que tiene que ver con un conjunto de figuras míticas, representadas en prácticas rituales que organizan el mundo sacro y profano de su estructura social. Dichas acciones definen lo que es el individuo, su pueblo y su relación con los aspectos naturales y los creados por la acción del ser humano.

De esta manera, la interacción social que introduce a niñas y niños en las prácticas culturales descritas —la cuales implican una constante actividad física, social e intelectual— les proporciona infinidad de oportunidades en la construcción de significados y conocimientos que es necesario aprovechar para potenciar su formación hacia la expresión estética, apreciando todo lo que les rodea y enriqueciendo el conocimiento que tienen de ellos mismos y del mundo.

Por ejemplo: involucrarse en la manipulación del barro; mirar cómo se transforma la madera a partir de ciertas técnicas; observar la combinación de colores a través del telar y los objetos creados en chaquiras; presenciar los movimientos del cuerpo en las danzas; apreciar los sonidos y silencios en cantos y géneros musicales. Todas estas experiencias que la comunidad aporta a los infantes deben ser aprovechadas por los docentes con el fin de favorecer la construcción de nuevas experiencias relacionadas con la expresión estética.

El ser humano, desde los primeros meses de vida, juega con su cuerpo y siente su ritmo, diferencia sonidos y texturas, centra la atención visual y auditiva en objetos coloridos y sonoros; reacciona emocionalmente hacia la música y el canto y se expresa a través del llanto, la risa, el cuerpo, la voz.

Los niños pequeños comienzan a expresarse a través de diversos lenguajes como el corporal, el musical y el plástico. Solos o con algún miembro de la familia, mueven su cuerpo representando animales; bailan, cantan, hacen trazos de color en las paredes o con una vara en la arena o tierra —al principio los movimientos serán para un lado u otro, y podrían llegar a ser, en este periodo de edad, hasta circulares o elípticos—; dibujan, pintan, crean figuras con barro, tocan el pandero en la banda, etcétera.

En ese sentido, el niño desarrolla un conjunto de habilidades; por ejemplo, para realizar un trazo o moverse en una danza mediante el desplazamiento del cuerpo, el desarrollo de la *motricidad gruesa y fina* es fundamental; éste se logra a través del movimiento que realiza al saltar, caminar, subir, bajar, arrastrarse, bailar, apretar, jalar, etcétera. En la elaboración de un gráfico o la interpretación de una danza, también es importante el *reconocimiento de las partes de su cuerpo*; sentir y advertir sus dimensiones, peso y demás características; sus formas de expresar alegría, tristeza, satisfacción y su ubicación respecto de alguien o algo (arriba, abajo, dentro, fuera). En cualquier caso, el infante requiere *desarrollar sus sentidos*, lo cual le permitirá distinguir formas, texturas, olores, colores, tamaños, entre otros elementos, para luego ordenar o seriar. Asimismo es necesario que vaya adquiriendo *nociones del tiempo* por medio de expresiones como: *después, luego, ahora, pronto, ayer y mañana*, de manera lúdica pero sistemática.

Con ello se apoya el desarrollo del pensamiento creativo, crítico, y socioemocional, lo que propicia la aceptación de ellos mismos y de los otros, con sus posibilidades y límites, que se vinculan al contexto sociocultural.



Al trabajar la expresión estética, el docente tiene que orientar dejando en libertad al niño; es decir, debe estimular su participación sin poner límites a su creatividad e imaginación — desde el silencio hasta el bullicio; desde la elección de colores hasta las formas de iluminar; desde el movimiento grotesco hasta el más fino—. Por ejemplo: si al dibujar manzanas el menor las pinta de color que asemeja el magenta intenso o de cualquier otro, el maestro no debe decirle que las pinte de rojo porque las manzanas son rojas; el niño ha visto que hay manzanas rojas (de tono intenso o suave) verdes, amarillas y, en ese momento, él puede crear una magenta o de otro color; el decirle cómo hacerlo coartará su expresión.

Por cuestiones personales o culturales, el gusto estético de los niños no siempre concuerda con el del docente. Por ello hay que evitar las críticas y la imposición de patrones de belleza. Es necesario dejar que se expresen libremente, que actúen espontáneamente, que utilicen su expresión como forma de comunicación creativa, propia y con sentido; hacerlo les reforzará su amor propio, autoestima y autonomía; reafirmará sus identidades, potenciará sus capacidades cognitivas y de creatividad, de generación de ideas propias y de toma de decisión.

Además, en la formación para la expresión estética, lo importante son los logros durante el proceso creador más que el producto final, lo que no minimiza su valor, ya que en él están presentes los conocimientos, habilidades, sentimientos, valores e intereses que posee el niño.

Claro está que, en la educación intencionada, la formación en expresión estética tiene que basarse en el contexto inmediato de los niños y las niñas indígenas, con la finalidad de que a partir del conocimiento de lo propio puedan disfrutar las expresiones estéticas de otras culturas. Por ejemplo, en la apreciación de la obra pictórica de Diego Rivera y Picasso, los menores tendrán la oportunidad de percibir formas, colores, texturas y sensaciones; con la orientación del docente, podrán identificar trazos particulares de cada cuadro o mural y aspectos que los diferencian.

En el caso de la apreciación musical, al escuchar un *huapango* y una *pirékua*, los niños percibirán diversos ritmos, melodías, una dotación instrumental variada, cantos y voces que despiertan los sentidos; tenderán a ampliar sus nociones musicales y —con el tiempo, en la educación obligatoria— a apreciar la diversidad cultural.

Se debe aprovechar también la diversidad y variedad artística del contexto en el que se desenvuelven las y los niños indígenas; por ejemplo: las diferentes imágenes significativas de la naturaleza en las prendas de vestir, la pintura del amate, cuadros de estambre, etcétera; así como diferentes manifestaciones dancísticas o ceremoniales relacionadas con seres sobrenaturales que protegen los espacios naturales y ordenan el mundo del grupo; o en dibujos, pinturas, murales o carteles; fotografías, esculturas antiguas y actuales.

Con apoyo de los docentes, niñas y niños tienen la posibilidad de disfrutar y enriquecer su apreciación, al manifestar qué es lo que observan o descifran; qué les gusta, qué no les gusta; qué colores les resultan atractivos; qué les significan; qué sienten; qué se imaginan, por ejemplo.

Por todo lo expresado anteriormente, es requisito indispensable potenciar la creatividad desde el nivel inicial —en todos los ámbitos educativos enunciados en este marco curricular—, para fortalecer en niñas y niños el disfrute estético, la manifestación de emociones, miedos, alegrías y frustraciones; la canalización de sus propios talentos artísticos que en el medio indígena son herencia cultural.

Dejar a niñas y niños inventar, crear, descubrir, indagar, experimentar, expresar, ver que hay cosas diferentes, buscar soluciones o hacer hipótesis es ayudarles a desarrollar sus competencias, vivir su presente fortaleciéndose con miras al futuro, recogiendo elementos del entorno inmediato y mediato para reconstruirlos y comunicarlos.

Este ámbito está estrechamente relacionado con los demás, ya que el lenguaje, la comunicación y la expresión estética son necesarios para el aprendizaje de otros campos. El docente deberá tenerlo presente al momento de diseñar y llevar a cabo las secuencias, situaciones didácticas y actividades que favorezcan el desarrollo de competencias.

Cuadro de aprendizajes esperados

Los avances de niños y niñas del nivel inicial son notorios en el ámbito de *Lenguaje, comunicación y expresión estética*. Al apoyarlos en la potenciación de sus capacidades y conocimientos, dejan ver cuánto aprenden a través del lenguaje; cuánto pueden comunicar y realizar a través de la expresión estética. Recuérdese diseñar situaciones propias por edad, nivel de desarrollo y aprendizaje.

En este ámbito, los menores de tres años estarán avanzando en el logro de los siguientes aprendizajes. El recuadro sombreado apela a los aprendizajes esperados de manera amplia y genérica, los cuales delimitan el tipo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se manifiestan en el proceso.

Se comunican paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal; expresan oralmente con palabras-frase y frases simples sus estados de ánimo, opiniones, vivencias, conocimientos, capacidades, sensaciones, situaciones de salud y emergencia

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Emiten sonidos y gritos con matices de intención (placer, solicitud, enojo, miedo) • Imitan con balbuceos sonidos del lenguaje oral que escuchan • Expresan con gestos y emisiones preverbiales lo que quieren, aprenden y sienten • Comunican sentimientos, ideas y opiniones con palabras-frase y frases simples que no tienen siempre una estructura convencional • Identifican y nombran personas, animales, plantas, objetos, sentimientos y situaciones • Participan en juegos de lenguaje (cantos, rimas, “palabras inventadas”, adivinanzas, | <ul style="list-style-type: none"> trabalenguas), que les permiten reflexionar sobre el lenguaje y ampliar su expresión comunicativa y lingüística • Incrementan poco a poco su vocabulario al comunicarse • Participan en situaciones comunicativas en las que progresivamente utilizan el lenguaje con intenciones diversas como: preguntar, solicitar, colaborar, rechazar, contar (un cuento), aprender, afirmarse, etcétera • Ensayan expresiones lingüísticas de acuerdo con la “regularidad” de la sintaxis de la lengua materna • Preguntan por el significado de algunas palabras |
|---|---|

Identifican a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal los mensajes que intencionadamente les comunican las personas

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diferencian e identifican voces, sonidos de animales y objetos • Reaccionan a las entonaciones de voz • Identifican estados de ánimo y sentimientos en la forma de hablar de otros: enojo, alegría, tristeza, cariño, miedo • Prestan atención a los mensajes orales que las demás personas les transmiten • Siguen órdenes e instrucciones sencillas | <ul style="list-style-type: none"> • Mantienen la atención por breves momentos al contarles un cuento, una historia, una leyenda y al cantarles • Responden con gestos y/o expresiones preverbales o verbales a mensajes corporales acompañados de palabras • Reaccionan con gestos y/o expresiones preverbales o verbales a distintos tipos de intención comunicativa: instrucciones, jugar con palabras, expresar gustos, entre otros |
|---|--|

Reconocen por sus sonidos los patrones entonacionales y rítmicos de las lenguas que se hablan en su contexto

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Si uno de sus padres habla castellano, responden con balbuceos y expresiones orales que dejan ver sonidos de dicha lengua, sus patrones expresivos rítmicos y entonacionales; si el otro habla lengua indígena, contestan a su interlocutor con sonidos de dicha lengua, los patrones expresivos rítmicos y entonacionales que señalan el uso de esa lengua | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguen el castellano de una lengua indígena, si el ambiente lo propicia • Comprenden y utilizan el lenguaje oral en lengua indígena y/o el español |
|---|---|

Expresan gráficamente ideas, vivencias, deseos y pensamientos; identifican personas, objetos, animales, hechos, fenómenos y situaciones en imágenes

Se manifiestan cuando:

- Se interesan por manipular diversos materiales que contienen imágenes y textos (libros, rompecabezas, loterías, carteles, etcétera)
- Miran con atención las imágenes en un libro (de tela o plástico), en un papel amate, en un calendario, en la envoltura de un producto, en una revista; incluso balbucean al ver imágenes y las señalan con el dedo
- Observan cómo un adulto realiza actos de lectura y escritura y usan de manera no convencional los objetos asociados: toman el libro, lo hojean, lo chupan, aprietan un lápiz o crayola
- Identifican diversos instrumentos para escribir —lápices, bolígrafos, crayolas, gises, teclados, plumones— e intentan emplearlos
- Hacen trazos y garabatos
- Identifican en diferentes tipos de textos las imágenes de personas, animales u objetos; por ejemplo:

Mixe	Huave	Popoloca	Español
mex	naliw	chánjan	niño
tex	polat	ijni	plato
ok	pet	konia	perro

- Descubren que pueden hacer trazos en papel, arena, tierra, cartón o muros y que con ello pueden expresar lo que conocen de su entorno, lo que imaginan, lo que desean, lo que les gusta

- Imitan y siguen trazos en cualquier dirección e intentan la representación gráfica de imágenes de objetos, personas y animales
- Siguen con su dedo el contorno de objetos, el trazo de imágenes, dibujos, etcétera; intentan dibujarlos, modelarlos
- Reconocen, interpretan y enuncian mensajes en imágenes y escritura; por ejemplo: *yo'o* ("tamal" en zoque); *kiek ajlüel* ("los pájaros vuelan" en huave); *ndu'u chinu tandi yiduchi dk'aya kuan chva'a eskuela* ("todas las tardes los niños juegan fuera de la escuela" en cuicateco).
- Imitan actos de lectura y escritura cuando pasan las hojas de un libro de tela o de papel, una revista; leen un anuncio; escriben su nombre o el de los objetos en una tela, periódico, hoja blanca, pared o tierra, de manera no convencional
- Se interesan por el lenguaje escrito; hacen preguntas como: "¿qué dice?" ("*bin a halbot*", en lengua tzeltal)
- Distinguen paulatinamente entre letras, palabras, números y dibujos
- Reconocen algunas letras y números (aunque no lo logren de manera convencional)
- Comienzan a identificar elementos de la representación gráfica de su nombre e intentan "escribirlo"

Manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas-artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros: experimentan con ritmos, colores, texturas; juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos

Se manifiestan cuando:

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desplazan libremente su cuerpo y emiten sonidos de distinta intensidad • Imitan gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que los rodean • Mueven su cuerpo y emiten sonidos cuando escuchan música o canta alguien • Producen y disfrutan sonidos (sin y con ritmo) mediante diferentes objetos como botes, ollas, varas, etcétera • Disfrutan el sonido y el ritmo de la música; lo siguen con movimientos corporales libres; golpean objetos para marcar ritmos • Realizan dos acciones al mismo tiempo, como cantar y bailar • Imitan y siguen la melodía de las canciones y algunas partes de la letra • Inventan canciones en su lengua materna • Observan la manera en que se tocan distintos instrumentos tradicionales de su comunidad, como los de percusión, de aliento y cuerdas (el pandero, el triángulo, el tambor); se animan a tocarlos imitando lo observado | <ul style="list-style-type: none"> • Observan y disfrutan las danzas tradicionales de su comunidad; bailan junto a su padre o madre en los preparativos y en las fiestas tradicionales, portando su traje de ceremonia • Disfrutan y reproducen juegos lingüísticos como rimas cortas, trabalenguas, adivinanzas, chistes, cuentos en su lengua materna y en una segunda lengua • Escuchan y disfrutan narraciones de la tradición oral de su comunidad (adivanzas, cuentos y leyendas; historias sobre animales, plantas, seres humanos, entes mitológicos o imaginarios), anticipando sucesos, preguntando y reflexionando sobre su contenido • Representan animales y/o situaciones de su entorno mediante el juego • Usan su voz para cambiar de personaje; lo pueden hacer en una secuencia de diálogos y acciones imaginarias, estando solos o con otros • Inventan historias y las representan utilizando muñecos u otros objetos • Participan en representaciones tradicionales de su comunidad: pastorelas, danzas, ritos de petición, carnavales, etcétera | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen colores (de acuerdo con su contexto cultural, en algunas comunidades el color lila no tiene una denominación propia; en otras el azul y el verde se asocian)⁶ y texturas participando en actividades como: la puesta de altares, la elaboración de artesanías, la preparación de alimentos, los trabajos en el campo, etcétera • Nombran diversos materiales a partir de texturas, formas y colores • Modelan con diferentes materiales (barro, lodo, plastilina) y usan sus creaciones en juegos imaginarios • Pintan, dibujan e iluminan utilizando diversos materiales y tinturas: colores de madera o crayola, gis, carbón, tintes de la flor de <i>cempalxóchitl</i>, de las hojas verdes o de la cáscara de nuez • Miran con atención obras de pintores y escultores de su comunidad y de otros lugares del mundo • Escuchan música infantil creada en su comunidad o dirigida a niños de otras culturas |
|--|---|--|

⁶ Es importante que en las actividades con colores los niños aprendan los nombres que se les dan desde su cultura, pues reflejan su cosmovisión, su manera de llamarles a partir del origen de sus denominaciones; por tanto, los nombres de los colores en las lenguas indígenas pueden o no coincidir con las denominaciones de otras culturas, ser comunes a todas o ser particulares.

Pensamiento lógico-matemático

La matemática es una forma particular de representar la realidad a través de sistemas lógico-matemáticos. Todas las culturas han producido desarrollos de este tipo, vinculados a sus necesidades productivas, económicas y sociales.

En Mesoamérica las culturas maya, mexica, zapoteca y mixteca, por ejemplo, construyeron conocimientos matemáticos muy valiosos que les ayudaron a observar los astros y desarrollar principios astronómicos; diseñar y levantar las pirámides; crear acueductos y tener sistemas de numeración mucho antes que otras civilizaciones contemporáneas en el mundo.

Los mayas inventaron un sistema posicional, lo que significa que cada símbolo tiene un valor diferente según la posición que ocupa. Por eso utilizaban el cero —representado por una concha—, que indicaba la ausencia de unidades. Además usaron otros dos símbolos: el punto para el número 1 y la línea horizontal en el caso del 5. Su sistema era de base 20; es decir, que en lugar de contar con diez dígitos, los mayas contaban desde el cero hasta el 20 antes de empezar de nuevo en el siguiente orden. A partir de estos conocimientos elaboraron un calendario de mayor exactitud que el de los europeos. Mucho antes, los olmecas habían creado un sistema numérico de valor posicional 20, que utilizaba símbolos como el círculo, el punto y las barras.

En muchas comunidades, cuando se dice la numeración en la lengua indígena, se pueden encontrar pautas de cómo se crearon dichos sistemas, las cuales reflejan toda una forma de ver la vida, una cosmovisión.

Es deseable que los infantes, indígenas o no indígenas, desde pequeños aprendan a recitar series numéricas, después a contar y luego a representar gráficamente los números a partir de los sistemas que los pueblos originarios usan, no sólo con el fin de revitalizar dichos desarrollos y valorar nuestros conocimientos y aportaciones al mundo, sino para potenciar competencias matemáticas a través de la contrastación.

Todos los niños experimentan desde muy pequeños con los sistemas de lógico-matemáticos de representación. En la interacción con personas, objetos, fenómenos y hechos de su entorno, el infante comienza a realizar relaciones de comparación; por ejemplo, en un primer momento, para identificar a su mamá de entre las demás personas, lo hace por medio del tacto, la vista, el olfato, el tono de voz, etcétera.

Cuando comienza a manipular diversos objetos, descubre poco a poco sus peculiaridades; realiza una diferenciación perceptiva que le permite aprender que no todas las cosas son iguales. Después los reúne en conjuntos, utilizando en un inicio su propia lógica, y posteriormente los agrupa de acuerdo con

determinadas características: grandes-chicos, pesados-ligeros, rojos-azules. Identifica la causa y el efecto en diversas situaciones —por ejemplo, cuando llora, sabe que obtendrá alguna respuesta de la madre; cuando lanza algún objeto, espera el sonido que se producirá—; así también empieza a reconocer el paso del tiempo cuando relaciona los momentos de su alimentación y aseo personal con las actividades que realiza antes o después. Aprende muchas nociones matemáticas a partir de experimentar el espacio y los movimientos de su cuerpo: gatear rápido o lento, lanzar objetos con más o menos fuerza, buscar objetos aquí y allá.

Luego son capaces de conocer y utilizar conceptos básicos como: arriba-abajo, en referencia a las relaciones espaciales; grande-pequeño, en torno al tamaño; largo-corto, respecto de la longitud; pesado-ligero, en relación con el peso; lleno-vacío, a propósito de la capacidad; más-menos o mucho-poco, acerca de la cantidad. Estas nociones lógico-matemáticas las usan cotidianamente, de acuerdo con el nivel de desarrollo y de las relaciones que establecen con el medio que los rodea; son la base para entender y manejar otras más complejas.

En la Educación Inicial Indígena el trabajo con los sistemas de representación matemática —para hacerlo más comprensible y que tenga un sentido práctico para los infantes— se relacionará a situaciones de la vida inmediata de las niñas y los niños, propiciando que puedan identificar, organizar, analizar, comparar y establecer relaciones lógico-matemáticas entre objetos de diversas formas, colores y texturas; construirlas en los hechos y fenómenos de su entorno; resolver sencillos problemas matemáticos utilizando diversas estrategias, no sólo la que ya se conocen, de tal manera que los retos cognitivos que ponga el docente signifiquen desafíos y exijan la puesta en práctica de todos los aprendizajes.

La exploración del espacio en relación con uno mismo, otras personas y objetos es referente básico para la construcción de diversas nociones matemáticas en este nivel; por ejemplo: allí, allá, lejos, cerca, rápido, lento, que son nociones importantísimas en su desarrollo, por lo que ha de propiciarse su uso de manera constante. Paulatinamente, se introducirá al menor en el aprendizaje de las mediciones y la distinción de figuras geométricas, así como en la identificación de objetos de su entorno por sus características.

Los infantes en el nivel inicial comienzan por recitar la serie numérica oral. Que aprendan la serie numérica oral en lengua indígena y/o español es fundamental, pues tiene una regularidad que les permitirá más adelante contar y lograr en preescolar la correspondencia uno a uno.

El adquirir la noción numérica también contempla, en este nivel educativo, trabajar situaciones con materiales en las que el niño aplique los principios de agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. Se le debe ir acercando al reconocimiento del aspecto escrito del número en situaciones cotidianas que se presten para ello (los precios en las tiendas o mercados, los números en el teléfono).

Con tal fin hay que crear situaciones didácticas que lleven al niño a solucionar circunstancias problemáticas a través de comparar, hacer hipótesis, poner a prueba formas de trabajo y concepciones; estimar, argumentar y anticipar resultados de experiencias; cuestionar sus ideas y las de otros; utilizar diversas estrategias para resolver problemas y aprender a comunicarse matemáticamente, a partir de situaciones que se presenten en su vida cotidiana, como por ejemplo cuando ordenan sus cosas, saltan en el patio contando, escuchan que se compra por cuartillos el frijol y por cubetas o kilos la manzana.

Así se estarán creando las bases para el desarrollo de otros conocimientos del pensamiento lógico-matemático, como la abstracción, la deducción, la anticipación, la estimación, la reflexión y el análisis, vinculados a los números, la geometría, la probabilidad, la medición y el uso de términos matemáticos para expresarlos de manera oral y, más tarde, por escrito.

Cuadro de aprendizajes esperados

Al diseñar las actividades, situaciones y secuencias didácticas para este ámbito, es importante recordar las diferencias en el desarrollo de las niñas y los niños, ya que hay mucha distancia entre lo que puede hacer un niño de dos años y uno de tres. Al respecto, se recomienda consultar el esquema de pautas de desarrollo por edades del *Fascículo III* de este marco curricular.

En este ámbito, los menores de tres años estarán avanzando en el logro de los siguientes aprendizajes. El recuadro sombreado apela a los aprendizajes esperados de manera amplia y genérica, que delimitan el tipo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se manifiestan en el proceso.

Identifican las características físicas y propiedades de objetos, personas, animales y plantas que los rodean; tienen preferencias al respecto

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Reconocen y diferencian a las personas que los atienden• Reconocen y distinguen sonidos, sabores, colores, formas, texturas y olores de personas, animales, plantas y objetos• Observan e identifican detalles de objetos que les resultan llamativos (ojos de las muñecas, llantas de carritos, colores de collares)• Agrupan objetos similares | <ul style="list-style-type: none">• Identifican algunas figuras geométricas como: círculo (redondo), cuadrado y triángulo, y las reconocen en objetos de su entorno• Exploran cuerpos geométricos simples en su medio (los cucuruchos de papel, los cilindros de agua, las cajas de cartón, por ejemplo)• Tienen preferencias por una textura, un color, un olor, un animal, un sabor, por ejemplo |
|---|--|

Identifican la secuencia de objetos, acontecimientos y fenómenos cotidianos

Se manifiestan cuando:

- Saben que, cuando su madre se va, volverá a aparecer
- Identifican acciones que indican el momento de alimentarlo, dormirlo, bañarlo y cambiarlo —rutinas cotidianas y tiempos familiares—: cuando se les pone una servilleta como babero; cuando oyen el chapotear del agua; cuando se apaga la luz
- Observan y anticipan causas y consecuencias de sus acciones y de otras personas: lloran cuando se va su mamá o para atraer su atención; tiran un objeto y espera que alguien lo levanten
- Realizan acciones reconociendo secuencias: primero me lavo las manos, después voy a comer; antes de ir a dormir me lavo los dientes
- Actúan de acuerdo con la secuencia de los acontecimientos naturales: cuando sale el sol, se van con su madre al centro de educación inicial, por ejemplo
- Realizan secuencias por tamaños, figuras, colores
- Identifican secuencias de patrones de diversos tipos (dos palmadas, una palmada; dos palmadas, una palmada, por ejemplo) y los reproducen
- Identifican el tamaño de los objetos señalando si son más grandes o más pequeños, más largos o cortos
- Usan palabras como:

Cora	Mixteco	Popoloca	Español
ĩ m ĩ	sika	ikjin	lejos
bejelí'í	ñuma	chjino	cerca
téte'e	í'ni	ngaya	dentro
pua'ak+éj	sata ve'e	ndojá	fuera
wárita'a	sata	nóton	atrás
amuáyeijsĩ'	nuu	ngayakon	delante

Reconocen la posición de los objetos y personas de su entorno en relación consigo mismos; establecen relaciones espaciales, de peso, fuerza, volumen, capacidad, medición entre diversos objetos y situaciones; reconocen en ello la función de su cuerpo

Se manifiestan cuando:

- Establecen relaciones de ubicación entre su cuerpo, las personas y los objetos: levantan los brazos para que los carguen; intentan tocar los objetos cuando su madre los carga en la espalda; acercan su cara para tocar la cara de su padre
- Reconocen la distancia en que pueden alcanzar un objeto y se desplazan hacia él arrastrándose, rodando, gateando o caminando
- Desplazan y colocan objetos en diferentes direcciones y posiciones
- Calculan dónde caben y disfrutan el meterse en lugares pequeños
- Construyen torres y puentes con diversos materiales
- Ordenan objetos del más grande al más pequeño o al contrario
- Colocan juntos objetos iguales
- Forman parejas asociándolas por sus características y uso (correspondencia)
- Identifican un recipiente lleno y uno vacío
- Distinguen cuando hay mucho, poco o ningún objeto

- Utilizan expresiones como:

Náhuatl	Tzeltal	Hñahñu	Español
achto	najil	ma	antes
niman	patil	pa'chu	después
niuei	muk'	ndete	grande
nitsi	tut	lengu	chico
axkan	yo'tik	nuya	ahora
kin	jts'ijn	maa	luego

- Arman un rompecabezas de pocas piezas
- Comparan su altura con la de otros niños o la de objetos
- Miden con diversos objetos o medios a partir de observar cómo se hace en su comunidad (con una cuerda, un cuartito o una cubeta, por ejemplo)
- Distinguen el peso de objetos al moverlos o cargarlos
- Anticipan —representando mentalmente— recorridos, trayectos y ubicaciones de personas y objetos (corren detrás de alguien que está a su vista en todo momento, o que se desaparece por un momento por algún obstáculo; o buscan sus muñecas donde las dejaron un día antes, por ejemplo)



Repiten oralmente los números en situaciones cotidianas de su vida

Se manifiestan cuando:

- Enuncian oralmente la serie numérica del 1 al 5, del 1 al 10 y después hasta el 20, sin que ello signifique que hayan construido el concepto de número; por ejemplo, en el caso de la lengua mixteca: *iin, uvi, uni, kumi, u'un, usa, ixi, una, iín, uxi, uxi iin, uxi uvi, uxi uni, uxi kumi, sa'un, sa'un iin, sa'un uvi, sa'un uni, sa'un kumi, oko*
- Comienzan a contar, por iniciativa propia, los objetos (de manera no convencional, saltándose algún número: 1, 2, 4)
- Agrupan objetos e intentan contar cuántos elementos tiene cada grupo
- Se inician en el establecimiento de la correspondencia uno a uno (una taza con un plato, otra taza con otro plato y así sucesivamente)
- Se inician en la identificación del aspecto escrito de los números en su contexto
- Comienzan a distinguir entre números y letras
- Se inician en las relaciones de agregar y quitar. Por ejemplo: de un montón de ciruelas, el niño da una a su hermano, mamá, papá; reúne en una caja donde hay una pelota otras pelotas

Interacción con el mundo

Este ámbito focaliza los aprendizajes esperados que están vinculados con los conocimientos del mundo *natura*-sociocultural que deben potenciar niñas y niños; refiere a los conocimientos de varias disciplinas científicas y a los saberes de los pueblos originarios cuya característica es su vinculación holística. Al organizarlos curricularmente y cuando el docente los desarrolla en las situaciones de aprendizaje en la acción de la práctica escolar, ayudan a que los menores enriquezcan las representaciones que se han formado sobre el mundo, contando cada vez con más elementos para entenderlo, reflexionar sobre éste y generar otros conocimientos.

La importancia de conocer y explorar el mundo desde diversas posturas científicas, sociales y culturales —con sus cambios y permanencias— es lo que permitirá a los niños ampliar sus conocimientos y aplicarlos en situaciones cotidianas e infrecuentes (incluyendo emergencias) con el uso de diferentes tecnologías.

El lenguaje es una herramienta con la cual conocerán el mundo y reflexionarán sobre él; además, siendo cada lengua el reflejo de las culturas, el lenguaje les provee elementos para conocer su cultura. Esto es una ventaja en su contexto y fuera de éste; también representa una manera de construir su identidad. Por tanto, si el niño aprende dos lenguas nacionales —indígena y español—, es probable que conozca dos culturas, al adquirir dos visiones del mundo; como señala Ferreiro, aprende que las visiones de los seres humanos sobre el universo no son absolutas sino relativas.

Todas las culturas pasadas y presentes han creado formas y sistemas para observar el mundo, mirándolo y experimentando; saben de él y tienen conocimientos organizados del cuerpo humano, la tierra, el cosmos, la organización social, las plantas, por ejemplo; han desarrollado herramientas para conocer y comprender los fenómenos naturales; han construido instrumentos que les ayudan en sus diversas tareas. Por tanto, de acuerdo con sus condiciones geográficas, sociales e históricas, han generado conocimientos y los han organizado desde sus perspectivas socio-culturales e incluso económicas; con ellos contemplan, valoran y comprenden todo lo que atañe a su vida.

En este marco curricular, el ámbito de *Interacción con el mundo* se trabaja con un enfoque amplio de lo que son las ciencias, en el cual caben tanto los avances de los pueblos originarios de México como los progresos de otros; también tiene cabida lo social, cultural, existencial, biológico y económico, así como las relaciones que cada cultura y sociedad establece con su medio.

Se parte de que los niños indígenas —y no indígenas— pueden aprender desde pequeños conocimientos sobre la medicina tradicional mexicana y la occidental alópata, es decir, dos formas de considerar la salud; la astronomía de los pueblos originarios y su uso actual, junto con los conceptos de la europea y su utilización; formas de organización de las familias *rarámuri* y el modo en que lo hacen los *wixaritari*; en torno a la comida de los mixtecos y la de los chinos, por ejemplo.

Se pretende incorporar los conceptos, las prácticas y los valores —científicos, tecnológicos, sociales y culturales— que dan forma y sentido a la vida: cocer la carne en un hoyo de tierra; labrar con arado; tallar y tocar un teponaztle; fabricar una pelota de hule para practicar el antiguo juego de pelota; silbar como medio de comunicación; buscar la vacuna contra una enfermedad; crear un telescopio y mirar el cielo; lanzar un avión de papel por el aire desde una colina; hacer y volar papalotes; preparar un remedio o una medicina mediante la herbolaría, por ejemplo.

Este ámbito de la Educación Inicial Indígena respeta y parte de las experiencias sociales y culturales que tienen las niñas y los niños atendidos, para alcanzar diversas formas de pensamiento, prácticas, comunicación y valoración, reconociendo que estas formas son construidas social y culturalmente, con el fin de explicar el medio a partir de la obtención de mayores datos y una comprensión más sistémica. Así se refuerza la igualdad y el respeto hacia la naturaleza y la ciudadanía, cimentado desde el periodo de edad que comprende este nivel.

Las niñas y los niños construyen representaciones del mundo desde que nacen. En los primeros años de vida viven procesos de exploración y explicación del entorno a partir de actividades como la observación, manipulación, comparación e indagación de los fenómenos naturales, hechos personales y sociales y objetos que llaman su atención.

Todos los días aprenden cosas nuevas (aprendizaje diario)⁷ a partir del juego, la interacción con las personas y con los objetos, hechos y fenómenos⁸ del medio; el lenguaje les ayuda puesto que preguntan, reflexionan e indagan al respecto. Esto les permite ampliar sus rangos de acción, sus capacidades de comprensión y su producción de conocimientos en los que están involucrados aprendizajes que ponen en movimiento aspectos socioemocionales, físicos, cognitivos y actitudinales.

En este ámbito de *Interacción con el mundo* los niños trabajan con prácticas y reflexiones que les permiten plantear operaciones lógicas y causales entre dos o más objetos, hechos o fenómenos involucrados en una situación específica. Así aprenden a agrupar, a ordenar, a argumentar, a decir y explicar sus hipótesis; como dice el *Programa de Educación Preescolar* (2004), “llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción, sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen”.

⁷ Aprendizaje diario, en el momento de ocurrir. Este aprendizaje puede estar inmerso todavía en el proceso por alcanzar su plena significación; por ejemplo, se aprende a nombrar un color, pero la aplicación y uso significativo de este aprendizaje aún no se establece completamente, pues falta completar el proceso.

⁸ Se entiende por objeto, de manera amplia, todo cuerpo de materia no viva o viva (dependiendo de las clasificaciones taxonómicas de las culturas) que se encuentre en el entorno; por ejemplo una piedra, un comal, una casa, una flor; por hecho un evento (social o físico) que se presente en un momento o periodo específico, en el cual esté involucrado al menos un sujeto, que puede estar ligado con su entorno físico o social. Y fenómeno se refiere a toda manifestación (física o social) que se hace presente ante un sujeto y aparece como objeto de su percepción.



Con el desarrollo paulatino de estas capacidades se hacen de una herramienta cognitiva con la que pueden comprender y transitar con cierta certeza por el mundo que los rodea.

Niñas y niños, en sus actividades cotidianas, forman ideas propias respecto del mundo; por ejemplo: pueden creer por algún tiempo que la luna los sigue, que sus papás tienen poderes o que algunos juguetes cobran vida; que una persona muy alta en comparación con otros ha vivido más; dichas creencias cumplen la función de conferir sentido a algo que por sus propios medios no se pueden explicar de otra manera.⁹ Los niños parten de sus conocimientos para reflexionar y crearse ideas sobre su medio; la etapa cognitiva por la que cursan les permite ese tipo de construcciones. Por tanto, no se les debe exigir de más ni minimizar sus conocimientos y apreciaciones.

Las ideas y explicaciones que formulan sobre los objetos, hechos y fenómenos pueden parecer extrañas o lejanas de la cotidianidad y las convencionalidades socioculturales, pero conforme avanzan sus aprendizajes y se desarrollan sus conocimientos al interactuar con el medio, se acercan más a los marcos culturales y sociales a los que pertenecen.

El niño que observe el proceso de siembra y su vinculación con la luna, desarrollará y aprenderá referentes culturales propios, los cuales se pueden vincular, con ayuda del docente, con los conocimientos en el aula; podrá así enriquecer y relativizar las diversas visiones del mundo.

Por ejemplo, en Apoala, Oaxaca, cuando un niño aprende que las fases de la luna tienen influencia y guían a los pobladores en los cultivos básicos, la castración de animales o la poda de árboles frutales; sabrá que antes del cuarto creciente “las cosas son tiernas y conforme crece la Luna se ponen macizas” y que, de acuerdo con los saberes transmitidos de generación en generación, no es conveniente cosechar cuando la luna está en cuarto creciente. Además, conocerá que la luna es un satélite de la tierra y que se mueve a su alrededor.

A partir de la interacción con el entorno se construyen los conocimientos y la tecnología —sistemas, procesos, técnicas, aparatos, instrumentos, herramientas y materiales—; si bien algunas tecnologías surgen de la aplicación de los conocimientos derivados de la ciencia, otras surgen espontáneamente (conocimiento práctico) y ambas responden a las necesidades de los grupos sociales y culturales.

Los pueblos mesoamericanos desarrollaron diversas tecnologías que, finalmente, tienen principios científicos, como la cera perdida para la creación de joyas de oro y elementos rituales; la coa de la siembra; instrumentos que se utilizan en la construcción de drenajes (como los camellones chontales en Tabasco) o las pinzas para depilar en bronce de alto estaño.

⁹ Se recomienda revisar los conceptos de Piaget referidos al pensamiento animista y el pensamiento pre-operatorio.

El desarrollo científico —principalmente el tecnológico— de los siglos XIX y XX llegó a los medios urbanos; la luz, el tren, el camión y el tractor, por ejemplo, también arribaron a los sitios rurales; sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI, la tecnología ha impactado al mundo en general, sobre todo a través de sus avances en comunicación e información, pues, por el fenómeno globalizador (que se asienta en prácticas), la migración se está abriendo acceso a ellas. Otros medios tecnológicos y científicos que están presentes en la vida actual son la nanotecnología, la biogenética, la robótica, la cibernética y la biotecnología.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) están cambiando las formas de vivir, de estar en el espacio y el tiempo, de trabajar con la información y generar conocimiento. Cobra importancia en ello el manejo de la lectura, la escritura, la lógica, la búsqueda consciente, la selección de datos, la observación, el análisis, la creación de conocimientos. Todos estos aspectos son fundamentales en el dominio de la tecnología y para ampliar el conocimiento sobre ésta, a la vez que se incrementan las experiencias de los modos de leer, escribir, observar, etcétera.

El manejo positivo de la tecnología ayuda a desarrollar aspectos para una vida saludable, la conservación del medio natural, fomentar el bienestar y el pensamiento flexible. Cuando la tecnología trae algunos problemas (contaminación de ríos, aire o tierra, por ejemplo), se deben encontrar soluciones, temas que la educación debe prever. En este sentido, la visión holística de los pueblos originarios puede ayudar mucho a la preservación del agua, la tierra, las plantas y los animales.

En cuanto a las relaciones sociales —en los contextos indígenas ligados más al medio natural que los urbanos—, desde tiempos prehispánicos pobladores como los aztecas tuvieron organizaciones sólidas. Tal es el caso del *calpulli*, familias nucleares con fuerte vínculo que resolvían las adversidades con aportaciones colectivas. En la actualidad los pueblos originarios mantienen relaciones basadas en lo grupal: el *tequio*, la mano-vuelta, la asamblea, el compadrazgo, por ejemplo.

La familia en los pueblos originarios, como en todos los grupos sociales, tiene una función importante: determina la forma en que las y los niños se van a relacionar con el medio *natura*-sociocultural. Se comentan los siguientes ejemplos.

Es común que las niñas y a veces los niños más grandes cuiden a los hermanos chicos o que vayan juntos a recoger agua, lo cual se visualiza entre ellos como un trabajo que ayuda al colectivo.

Una niña pequeña que ve a su mamá haciendo los quehaceres domésticos y que trabaja en la siembra de la milpa familiar, supondrá que las mujeres tienen y pueden hacer lo mismo; por lo tanto, el papel de las mamás y de las mujeres es el que observa. Con el tiempo, la niña puede aceptar o rechazar algunas de estas prácticas tradicionales en su medio, no porque en sí sean buenas o malas, sino porque le interesa incorporar otras como cosechar café, estudiar y trabajar en la comunidad, en alguna ciudad urbana o rural como doctora, cocinera,

escritora; o puede continuar ese patrón cultural pero siendo consciente de él, de manera que, estando más informada, estaría en condiciones de mejorar la práctica de la siembra en beneficio de toda la familia-comunidad.

Un niño que ve a su padre salir a trabajar en la cosecha de café y regresar a casa a comer para luego cercar su parcela, creará que esas son las actividades que hace un hombre; con el tiempo puede seguir ese patrón cultural y concentrarse en mejorar las técnicas de cosecha, o modificarlo y ayudar a limpiar la cocina, estudiar, ser cocinero, doctor o escritor en la comunidad o una ciudad.

Hay que tener cuidado de no vincular el hecho de que una madre que hace la casa y trabaja en la milpa y un padre que viene del campo de cosecha tienen relación directa con desigualdades de género; para emitir un juicio al respecto se deben valorar las prácticas en contexto, así como su desarrollo sociocultural.

Si bien todo aprendizaje en sentido estricto lo construye cada sujeto, la interacción con los demás permite avanzar y profundizar en la construcción de conocimientos sobre el medio —el inmediato y el lejano—; autorregular conductas, emociones y pensamientos; plantearse hipótesis y explicaciones sobre el comportamiento y las reacciones de los otros. De esta manera se adquiere facilidad para expresarse y seguridad al actuar.

En la casa, la calle, el mercado o el campo las niñas y los niños experimentan diversas situaciones en las que pueden ser sólo observadores, actores o involucrarse; por ejemplo: la enfermedad de un familiar, el quebrar un vaso, el escape de la vaca del corral, el amigo que se va a la ciudad, la semana de vacunación, el aseo de la casa o del centro. En ellas aprenden a relacionarse de diversas maneras con los otros para recibir y dar apoyo, sentir sus emociones y controlarlas; reaccionar ante el sentir de otros, intercambiar ideas, tomar decisiones.

Tanto las niñas y los niños indígenas que habitan en sus comunidades de origen como los que viven en las ciudades y regresan con sus parientes a la localidad, al escuchar a sus padres y familiares, si recuperan los conocimientos que existen en su contexto *natura*-sociocultural de origen, obtienen una riqueza, ya que poseen saberes que otros no tienen y que es necesario aprovechar como una ventaja pedagógica para todos: indígenas y no indígenas.

Cuadro de aprendizajes esperados

Las secuencias didácticas a desarrollar para la construcción y manejo de conocimientos que se incluyen en este campo estarán planteadas en referencia a la búsqueda de explicaciones sobre hechos, fenómenos, objetos y sus relaciones; se busca poner en juego la observación, el planteamiento de hipótesis, la identificación de factores y/o variables que intervienen en los hechos y fenómenos; el establecimiento de las relaciones causales y operaciones lógicas que se presentan entre estos factores y el establecimiento de explicaciones por parte de las niñas y los niños.

En este ámbito, los menores de tres años estarán avanzando en el logro de los siguientes aprendizajes. El recuadro sombreado apela a los aprendizajes esperados de manera amplia y genérica, que delimitan el tipo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se manifiestan en el proceso.

Exploran, discriminan, experimentan, investigan y disfrutan mediante los sentidos y capacidades motrices, los diferentes estímulos del medio *natura*-sociocultural

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Giran la cabeza y cambian de actividad al oír sonidos y voces, porque los reconocen • Dirigen la mirada a objetos que les llaman la atención • Hacen gestos de agrado o desagrado ante diferentes olores y sabores • Empiezan a jugar con sus manos y boca; a percibir algunas características de los objetos (forma, color, tamaño, movimiento) y personas cercanas (cara, cuerpo, voz) • Tocan diversos objetos; los tiran, los aprietan, con fuerza o suavemente • Se interesan por las actividades que realizan las personas que los rodean; las imitan • Identifican partes del cuerpo, en el suyo, en las otras personas y animales • Jalan cuerdas atadas a un carro, a una caja, a una campana | <ul style="list-style-type: none"> • Exploran y disfrutan las plantas, las piedras, la arena • Exploran el peso de los objetos para poder moverlos • Miran su reflejo en el río, en un vidrio, en un espejo • Preguntan de dónde viene el agua de la cascada, de la llave • Distinguen el día de la noche y actúan en consecuencia para hacer actividades • Identifican características que diferencian el sexo de las personas • Identifican las principales características de la tierra, los animales y las plantas de su entorno; las nombran; reconocen que sirven para alimentarse, hacer techos, adornar casas, vestirse, elaborar jarros • Persiguen animales domésticos de su entorno |
|---|--|



Cooperan en acciones de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales

Se manifiestan cuando:

- Identifican y nombran paulatinamente actividades cotidianas que realizan las personas de su entorno (cocinar, sembrar, lavar, entre otras)
- Llevan a cabo prácticas de cuidado para el desarrollo de plantas y animales. Siembran y riegan las plantas; dan de comer a los animales, utilizando herramientas o utensilios (una cubeta y jícara con agua, un envase reciclado con orificios; una cubeta con maíz o tortilla desmenuzada, por ejemplo)
- Realizan actividades propias de la comunidad para el manejo, recolección y reciclaje de los desperdicios orgánicos e inorgánicos (ayudan a enterrar desechos orgánicos; observan cómo se recortan los envases para hacer macetas; aprenden cómo se colocan llantas viejas para saltar, entre otras)
- Toman agua limpia; ayudan a colocar el filtro del agua, las piedras que sirven para filtrarla y la tapa del recipiente donde se conserva
- Cuidan el agua al bañarse, lavar sus manos o ir al baño
- Reconocen la importancia del agua para la vida (la beben, riegan con ella las plantas) y algunas de sus características (transparente, líquida)
- Ayudan a echar cal a la letrina; a lavarla y tatarla
- Comienzan a preocuparse por la conservación del ambiente; del cuidado de ellos mismos y del bienestar comunitario (desechos humanos)

Identifican la importancia de la relación de su grupo cultural y social con la naturaleza, sus elementos y sus fenómenos

Se manifiestan cuando:

- Se interesan por acciones que los ponen en contacto con los objetos, los elementos de la naturaleza, las personas, los fenómenos y los hechos
- Reconocen características de las plantas, animales y personas en cuanto a su alimentación, de acuerdo con sus culturas
- Exploran y comunican las características (textura, dureza, transparencia, plasticidad, flexibilidad) de diversos elementos (piedras, árboles, plásticos, madera, palmas, arena, entre otros)
- Comunican a través del lenguaje no verbal o verbal cómo son las personas que conforman su entorno familiar y las actividades que realizan
- Clasifican los seres vivos de acuerdo con su cultura. Observan la naturaleza y se sienten parte de ella
- Reconocen diferencias y semejanzas en la forma de vida de los seres humanos, los animales y las plantas a través de la observación directa
- Miran cómo se relacionan los seres vivos entre sí y preguntan en consecuencia
- Identifican los efectos de objetos, acciones del ser humano y los animales sobre el medio (el ruido de un tractor, la siembra, el pastar de las vacas)
- Observan y reflexionan sobre las relaciones entre el hombre y las plantas, los animales y otros elementos de la naturaleza: la cosecha

de la milpa se convierte en alimento preparado; por ejemplo, las tortillas. Las palmas sirven para construir techos. Con la fibra del maguey se hacen prendas o se elaboran anzuelos de pesca

- Descubren algunas de las principales características de su familia y de la comunidad (su vestido, el uso de la lengua indígena y/o el español, entre otras)
- Observan las ceremonias, como las vinculadas a la siembra
- Nombran elementos y fenómenos naturales como:

Tzeltal	Totonaco	Zapoteco istmo	Español
ja'al	to	nisa gwe	lluvia
ik'	poj	bi	viento
k'ajk'	jajn	gui	fuego
lum	nax	yu	tierra
k'ajk'al	xa	dxi	día
ajk'abal	tso	gueela'	noche

- Escuchan las leyendas e historias que se cuentan al respecto. Preguntan sobre ellos: ¿Por qué llueve?, ¿por qué la nube es blanca?, ¿por qué hay nieve en el volcán?, ¿por qué se hacen olas?, etcétera
- Identifican algunas formas de organización e instituciones de su comunidad (al ser llevado a la asamblea, al ser vacunados, al limpiar el Centro de Educación Inicial Indígena, entre otras situaciones)

Observan, experimentan y describen permanencias, transformaciones y cambios de los elementos de su entorno

Se manifiestan cuando:

- Miran de lejos cómo hierve el agua y sale vapor. Ven la neblina e intentan tocarla
- Observan de lejos cómo se quema algo
- Moldean figuras utilizando diferentes materiales como arena, barro, pintura, yeso, masa, etcétera, explorando sus posibilidades de transformación
- Observan cómo crece una planta; miran cómo crecen ellos mismos, cómo cambian el clima o el paisaje
- Usan conceptos como:

Chol	Mayo	Zoque	Español
letsel	yo'otu	tsojku	crecer
k'ex	nakuila	kyøyoju	cambiar
ekchokon	am to'a	kyojtu	colocar

- Advierten los cambios que ha tenido su comunidad
- Saben cómo se usan objetos que perviven del pasado y se siguen usando igual en el presente: el metate, el molcajete, las casas con techos de dos aguas, el vestido bordado con símbolos culturales, la red de pescar como el matayahual en Veracruz, la canoa, entre otros
- Conocen el uso de nuevas herramientas: el celular, la computadora

Relacionan causas y consecuencias de los acontecimientos naturales y sociales

Se manifiestan cuando:

- Tiran un juguete y observan su trayectoria; buscan un objeto que se les esconde; toman agua y miran cómo quedó vacío el vaso
- Advierten qué pasa si patean una pelota o la lanzan con las manos
- Reconocen cambios físicos o químicos: si el agua se pone al fuego, se calienta; si se jala la cuerda, se mueve el carro; si se avienta la pelota hacia arriba, ésta cae; si las nubes están oscuras, significa que lloverá; si llueve mucho, se encharcará el camino
- Reconocen acciones sociales que tienen un fin: si se trabaja en las milpas, habrá comida en la comunidad; si se arregla con flores el patio, habrá ceremonia
- Comienzan a experimentar la repetición de sucesos interesantes para comprobar que siempre sucede lo mismo: sale el sol todos los días; si el jabón se moja y se frota, surge espuma

Utilizan diversos materiales que son producto de la tecnología; se interesan por su origen y proponen soluciones con los recursos disponibles en el medio

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Usan herramientas o productos de la tecnología: la hamaca, la vasija, la cuchara, las tijeras, el teléfono, etcétera• Oyen la radio, ven la televisión• Ven cómo se cocina con trastes diversos; cómo se atrapan los peces; cómo se cazan o crían los animales; cómo se teje en el telar; cómo se trasladan los seres humanos; cómo usan su instrumental los médicos | <ul style="list-style-type: none">• Usan un lápiz, una vara, una pluma o bolígrafo para hacer trazos sobre el papel, el cartón o la arena• Utilizan materiales para crear productos nuevos mediante diversos instrumentos: mojan la tierra, forman barro y lo moldean con una cuchara o jícara• Observan los instrumentos de trabajo en casa, en la calle, en el centro educativo; hablan de ellos y hacen preguntas |
|--|--|

Salud

La salud integral es un factor decisivo para el adecuado desarrollo de niñas y niños en la primera infancia. La Organización Mundial de la Salud la define como el bienestar de la persona en todas sus áreas; en los planos físico, psicológico, social, cultural, económico y educativo.

Es uno de los aspectos de mayor impacto en el desarrollo de la primera infancia, incluso desde el periodo de gestación; la falta de condiciones adecuadas de higiene y la deficiente nutrición de los infantes que pertenecen a las poblaciones originarias y que viven en zonas aisladas, alejadas, con pocos servicios, provocan enfermedades que impactan en su crecimiento y desarrollo.

Por tanto, las características socioeconómicas de la población que se atiende hacen relevante el incidir —desde lo educativo— en aspectos de salud que permeen los ambientes familiar y comunitario. De ahí la decisión de que la salud se considere un ámbito y no quede incluida en el campo de *Interacción con el mundo*.

La atención a la primera infancia, en algún momento histórico y en ciertas culturas y sociedades, se centró justamente en la asistencia, es decir, proporcionar alimento a los niños y cuidar su salud. Ahora implica además el ser conscientes de la calidad de vida que cada uno tiene y el grupo al que pertenece; tomar decisiones sobre la salud integral (física, psíquica, intelectual, emocional, ambiental, sexual) y vincularla con los entornos sociales y naturales. Desde este enfoque, la salud significa estar bien y ligado de manera positiva al ambiente *natura*-sociocultural.

Esta visión holística de la salud, la vinculación del hombre con la naturaleza, no es nueva para la vida en México. Las culturas originarias relacionan el cuerpo con el espíritu, el colectivo humano y el cosmos; en las comunidades indígenas para vivir bien es indispensable que exista fraternidad. Así, puede haber enfermedades causadas por no haber cumplido o respetado una ceremonia; si un poblador se enferma y se cura con un médico tradicional, debe acudir al lugar sagrado (cueva, acantilado donde hay agua) a entregar una ofrenda. La salud-enfermedad se entiende como un asunto personal y colectivo con los otros y la naturaleza.

Los pueblos indígenas han desarrollado con éxito un sistema de medicina llamado tradicional mexicano, gracias al cual durante mucho tiempo han podido atender las enfermedades más comunes de la población, utilizando para su cura principalmente la herbolaria (considerada como conocimiento científico mesoamericano), la cual incluso ha sido retomada por la medicina occidental.

Sin embargo, este sistema tiene que complementarse con otros que han avanzado en dar solución a nuevas y diversas enfermedades para las cuales se requieren tratamientos específicos de otro tipo que no pueden proveer los médicos tradicionales, y que requieren el uso de tecnologías más avanzadas o de otros conocimientos.

México tiene aún muchos retos que afrontar en el área de salud, sobre todo en las comunidades urbano-marginales y rurales, donde vive población obrera, campesina, indígena; donde hay falta de servicios de salud, de agua potable, alcantarillado, luz; pobreza, falta de trabajo y migración; en algunos casos, creencias de los pobladores poco propicias para incorporar conocimientos y valores que les ayuden a recuperar la alimentación nutritiva y condiciones de higiene y salud, o mejorarlas.

Las poblaciones deben gestionar ante diversas instancias programas de salud, infraestructura, mejora o instalación de servicios. Los responsables de la salud —médicos, instituciones y el Estado— tendrán que crear esas condiciones culturales, sociales y económicas.

La atención a la salud, vista como un derecho vinculado al de la educación, significa para la Educación Inicial Indígena un compromiso con la primera infancia y con madres y padres. Un aspecto básico por atender es la nutrición. Muchas veces niñas y niños, por falta de recursos económicos, no reciben una alimentación adecuada a sus necesidades, por lo cual hay que empezar por revalorar las plantas mexicanas —como los quelites, el nopal, el amaranto, las flores del maguey—, cuyos nutrientes proporcionarían a los infantes no sólo mejores defensas para enfrentar enfermedades, sino también mejores condiciones de desarrollo.

En México las diarreas y enfermedades respiratorias son las principales causas de defunciones infantiles. Su detección oportuna y su prevención evitarían muchas muertes. La cartilla de vacunación y la semana de la salud son dos grandes logros para prevenir enfermedades como la viruela, el sarampión, la tuberculosis, la difteria, la influenza, entre otras. La información, las prácticas y tratamientos médicos adecuados, así como la atención inmediata de los menores, son imprescindibles para que una población viva sana.

La falta de higiene personal y ambiental es uno de los problemas que coadyuva a adquirir y desarrollar ciertas enfermedades. Si no se barre, limpia y sacude la casa, se pueden alojar y reproducir chinches, piojos, garrapatas y otras plagas que transmiten enfermedades como el Chagas o la lepra de montaña; un ciempiés que entre a casa puede picar a algún miembro de la familia y provocarle alergia. Si no se tira el agua estancada por varios días en las pilas, llantas, botellas, bandejas, tambos o barriles, se generan mosquitos como el transmisor del dengue. Si no se lavan las manos, es probable que las personas se enfermen del estómago o de las vías respiratorias. Si se acumula basura en el camino a casa, pueden atraerse y reproducirse ratas que transmiten enfermedades como la rabia.

Desde el nivel inicial indígena se debe impulsar la práctica en todo momento de hábitos de higiene en las personas, en casa, en la comunidad, con niñas y niños y los agentes educativos comunitarios.

La salud integral tiene que ver también con la sexualidad. Todo ser humano nace con un sexo determinado; se ve influido sobre lo que implica ser hombre y mujer en una cultura y sociedad; vive la experiencia de su sexualidad toda la vida; la desarrolla de acuerdo con las etapas vitales del ser humano y aprende a comportarse y a reflexionar en concordancia con éstas.



Muchas personas desconocen que la sexualidad es parte del desarrollo de todo ser humano y, por tanto, se inicia desde el nacimiento. Todas las sociedades, a través de las épocas, han vivido etapas diversas para comprender la sexualidad humana. Sin duda Freud rompió muchos tabúes al respecto y ayudó a entender el desarrollo de ésta. Algunas culturas conservan tradiciones que deben revisarse a la luz de los derechos humanos, para lograr que, como parte del enfoque actual sobre salud que la DGEI ha adoptado, ésta sea integral, reconociendo lo importante de asumirla desde lo personal, histórico, social y cultural.

Tradicionalmente, este tema no se ha tratado en los niveles inicial y preescolar; sin embargo, todos los infantes, de acuerdo con su edad, hacen preguntas al respecto, por lo que es importante escucharlos y responderles, evitando cualquier deformación acerca del tema. El docente deberá ser muy cuidadoso en el manejo de este tema y conocer las concepciones que al respecto se manejan en la familia y la comunidad.

El afecto y la seguridad que se proporciona a niñas y niños es otro aspecto que se debe considerar y que se verá reflejado en la salud física y emocional, al igual que en el aprendizaje de los menores. Es importante desarrollar la estima y el amor propio; que los educandos adquieran una imagen positiva de ellos mismos; que establezcan relaciones personales saludables en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, en un ambiente de igualdad, equidad y respeto mutuo.

Los docentes y agentes educativos comunitarios han de proveer juguetes hechos y usados en la comunidad, y elaborar otros como muñecas de trapo, sonajas de palma, silbatos de barro, entre otros, cuidando que no contengan sustancias tóxicas en su elaboración (pinturas sin plomo, por ejemplo). La variedad de éstos, su uso constante en casa y en el Centro de Educación Inicial Indígena, así como las interacciones que en el juego se dan con las personas, ayudan al desarrollo de habilidades intelectuales, físicas y emocionales, además de generar seguridad en niñas y niños.

La seguridad implica también, desde lo educativo, coadyuvar a erradicar la violencia doméstica y la reproducción de la pobreza, al construir con los agentes educativos comunitarios prácticas que generen relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, y ofreciendo una educación de calidad que permita contribuir al desarrollo sustentable de las comunidades desde los proyectos comunales que se promuevan, considerando los conocimientos y tecnologías propios y los de otras sociedades, para su empleo en beneficio de la colectividad.

Cuidar la salud implica la preservación de los recursos naturales con los que cuenta su comunidad —los bosques, el agua— y tomar conciencia de la importancia de su conservación. Aunque en general los pueblos indígenas se han caracterizado por el cuidado de la naturaleza, a veces, por desconocimiento, emplean técnicas que pueden dañar el medio natural, como por ejemplo el quemar la milpa después de la cosecha. Se ha demostrado que a largo plazo esta práctica provoca el deterioro del suelo de cultivo, aparte del riesgo de generar incendios. También es cierto que la pobreza lleva a realizar prácticas desligadas a su cosmovisión, como la tala indiscriminada de árboles para su uso mercantil.

Desde la educación inicial es necesario favorecer un uso racional de los recursos para su conservación y propiciar que los niños, a partir del conocimiento del medio que les rodea, reconozcan su riqueza y diversidad, la importancia que tiene para una mejor calidad de vida.

En síntesis, en la Educación Inicial Indígena es importante desarrollar conocimientos, hábitos de higiene y prácticas de salud para proteger, ejercer y promover una vida saludable. Esto se logrará con responsabilidad e identificando factores de emergencia y riesgo para prevenir y/o actuar de manera eficiente, mediante la prevención de distintas enfermedades a través de la vacunación. Esto debe trabajarse tanto con las madres y padres de familia como con otros agentes educativos comunitarios, para que asuman su responsabilidad en la vacunación de sus hijas e hijos, de las niñas y los niños de la comunidad.

Cuadro de aprendizajes esperados

Una vez más, se reitera la necesidad de tener siempre presentes las diferencias etarias de niñas y niños en atención, y sus distintos niveles de avance en su desarrollo y aprendizaje.

En este ámbito los menores de tres años estarán avanzando en el logro de los siguientes aprendizajes. El recuadro sombreado apela a los aprendizajes esperados de manera amplia y genérica, que delimitan el tipo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se manifiestan en el avance del proceso.

Distinguen partes de su cuerpo, anatómicas y fisiológicas; sus funciones y cuidados básicos

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expresan que tienen calor, frío, hambre, dolor, incomodidad • Saben, en lengua indígena y/o español, el nombre de las partes de su cuerpo • Reconocen sus características como niña o niño • Responden a su nombre e identifican personas por su nombre y sexo | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguen las características similares y diferentes que tienen respecto de otras y otros • Identifican las partes de su cuerpo; las tocan, las mueven; deducen sus funciones. • Avisan que necesitan ir al baño • Piden que no los toquen o abracen, marcando límites para ser respetados y cuidar su cuerpo. Respetan el espacio de otros y su propio cuerpo |
|---|--|

Solicitan, cuidan y participan en prácticas de alimentación

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lloran cuando tienen hambre • Saborean la leche materna y sus papillas (la madre toma alimentos saludables) • Identifican visualmente y por el olor algunos alimentos como frutas, verduras, carnes, cereales. Les gustan algunos y no otros • Distinguen entre diferentes tipos de líquidos como agua, leche, jugos, sueros; comienzan a asignarles un valor • Se expresan sobre los sabores, olores y consistencia de los alimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Piden y consumen alimentos nutritivos y en horarios regulares • Comen solos, sin ayuda • Acompañan a la compra u obtención de productos y alimentos: la milpa, el huerto, la tienda y el mercado • Manejan papeles culturalmente asignados que tienen que ver con proveer alimentos en casa; por ejemplo traer leña, ordeñar la vaca, cortar epazote, poner la mesa, etcétera • Nombran las comidas que acostumbran en su familia-comunidad, en lengua indígena y/o español |
|---|---|

Practican hábitos de cuidado, limpieza y aseo personal de alimentos, de la casa, del medio y otros

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Solicitan y disfrutan que les laven la cara, las manos, los dientes; piden bañarse • Logran el control de esfínteres • Saben que es importante lavarse las manos y la cara; limpiarse adecuadamente después de ir al baño • No desperdician el agua cuando se asean • Realizan prácticas y hábitos de higiene personal como sonarse usando papel, un pañuelo o pedazo de tela suave; se tapan la boca con el brazo cuando estornudan o tosen • Piden tomar agua si tienen sed; se cubren si tienen frío; se quitan alguna prenda si tienen calor • Tiran la basura en el lugar adecuado; reconocen | <p>cómo se separan los desechos, cómo se hace composta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavan las frutas y verduras; buscan cómo conservarlas limpias y fuera del alcance de los moscos (ayudan a taparlas con una manta delgada, un plato, etcétera) • Acuden a la vacunación sin temor, porque reciben afecto • Reconocen acciones que dañan su entorno: defecar al aire libre, quemar basura, ensuciar el agua • Cuidan plantas y árboles • Evitan tocar plantas desconocidas • Comentan sobre los hábitos de cuidado e higiene |
|--|--|

Previenen accidentes; reaccionan ante emergencias

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gritan o lloran si se sienten solos o se caen; patalean si un extraño se acerca • Identifican situaciones y elementos de peligro: saltar en la cama, acercarse al fogón, prender fuego, acercarse a cosas calientes, romper un vidrio, cortar con cuchillos, tijeras, y navajas; acercarse solos a pozos, letrinas, cauces o barriles llenos de agua; el humo encerrado, el fogón, el olor de gas, los juegos pirotécnicos, los medicamentos sin supervisión, las sustancias desconocidas • Toman precauciones con plantas y animales que les pueden dañar. Los que tienen espinas, los que son tóxicos, los que muerden o pican | <ul style="list-style-type: none"> • Usan instrumentos como cuchillos con la supervisión de un adulto • Saben que no es conveniente alejarse de casa • Reconocen fenómenos de la naturaleza de los que deben protegerse: relámpagos, lluvia, inundaciones • Identifican quiénes son las personas que los curan, así como las acciones que éstas realizan: el doctor alópata, la partera, el huesero, el hierbero, el acupunturista y sus familias • Saben que existen ambulancias, doctores, hospitales • Saben que hay remedios, medicinas, pomadas, que les ayudan a curarse; saben que no deben tomarlos ni usarlos sin supervisión • Identifican cuando les duele la cabeza, el cuerpo, sudan mucho, van al baño con dolor, tienen diarrea o sed |
|--|---|

Valoran su salud y la de los otros, así como el medio natural y social

Se manifiestan cuando:

- Buscan ayuda cuando la necesitan
- Identifican y expresan sus sentimientos cuando están alegres, sanos, protegidos, cuidados
- Desarrollan actitudes positivas y valores orientados a una vida saludable; toman decisiones responsables de acuerdo con su edad y asumen las consecuencias
- Se revelan ante la violencia física y psicológica. No permiten que se les discrimine y humille y no discriminan ni humillan
- Valoran y disfrutan las prácticas respetuosas que les permiten sentirse útiles, felices, dignos e íntegros
- Conocen, en su lengua indígena y/o español, el nombre de algunas plantas que les ayudan a curarse como:

Náhuatl	Mixteco	Español
epatsotl	minu	epazote
ixuajke	yuku kuu	planta medicinal
- Están presentes en asambleas, tequios, etcétera, donde los jóvenes y adultos se organizan para resolver asuntos de cuidado del medio
- Observan cómo se usan herramientas, materiales, sustancias, instrumentos para cuidar la salud y la del medio (ayudan a colocar piedras que ayuden a filtrar el agua, a echar unas gotas de cloro, a tapar los recipientes donde se guardan las sustancias, a hacer “cuencos” con palas en la tierra para echar los desperdicios orgánicos, a impermeabilizar con baba de nopal, entre otras actividades)
- Observan el uso de la hidroponía para producir alimentos con poca agua y en lugares donde no hay tierra fértil
- Participan en la recolección de agua de lluvia, que les sirve para lavar, regar o utilizarla en actividades de hidroponía; saben que ese líquido no es para beber

Identifican y manifiestan sus necesidades, intereses, deseos y emociones

Se manifiestan cuando:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expresan sus necesidades básicas como hambre, frío, calor, sed, sueño • Lloran y gritan si tienen dolor • Expresan sentimientos y deseos a partir de movimientos corporales. Tensan su cuerpo, aplauden y hacen algunas gracias • Explican oralmente qué sienten o quieren • Manifiestan agrado y desagrado ante las situaciones que se les presentan • Se sienten a gusto con las personas que los cuidan o atienden: madre, padre, abuela, abuelo, hermanos, etcétera | <ul style="list-style-type: none"> • Imitan y realizan gestos y movimientos con el cuerpo, con diferentes intenciones • Sonríen y gozan activamente del juego • Se emocionan ante el descubrimiento de cosas, enseñanzas y aprendizajes nuevos • Se asustan ante discusiones fuertes, agresivas y de maltrato dentro del hogar; reaccionan alejándose. • Enseñan a su familia las cosas nuevas que pueden hacer o qué descubrimientos han hecho |
|--|--|

Realizan actividades y ejercicios físicos de acuerdo con sus pautas culturales y sociales

Se manifiestan cuando:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Juegan moviendo su cuerpo, su cara, sus ojos • Juegan con juguetes propios de la comunidad. Mueven sus sonajas de palma, soplan sus silbatos de barro, sus flautas de carrizo • Participan en la elaboración de juguetes, como los esqueletos de alambre y muñecas; juegan con ellos • Utilizan objetos no peligrosos para jugar | <ul style="list-style-type: none"> • Juegan en paralelo con niñas y niños • Juegan colectivamente de acuerdo con las tradiciones • Disfrutan rimas y canciones • Imitan actividades de los adultos: barren, sacuden, lavan, dan de comer a los animales • Realizan ejercicios cada vez más complejos para favorecer su motricidad: lanzan, aprietan, saltan, corren, cargan, jalan |
|---|---|

Este *Fascículo IV* sitúa la labor docente en la comprensión de los aprendizajes que se espera que logren niñas y niños a partir de la construcción que hagan de los conocimientos y de la potenciación de sus aprendizajes en el aula y fuera de ella, definiendo varias manifestaciones en los procesos de estos aprendizajes que el docente ha de propiciar en la intervención pedagógica, a través de secuencias, situaciones didácticas y actividades que detonen en niñas y niños menores de tres años lo que en otros contextos no se potenciaría; por ejemplo, el inicio de la alfabetización.

De esta manera, niñas y niños estarán en posibilidades de desarrollar y adquirir los conocimientos imprescindibles, de manera directa e indirecta —en este último caso, para aprender acerca de cosas que ordinariamente “no se miran”, pero de las que se conoce su existencia; es decir, se busca que niñas y niños tengan “aprendizajes estipulativos”¹⁰, que les permitan desarrollarse con éxito en su trayecto escolar y en diversas situaciones y contextos fuera de la escuela. Esto se asocia al *para qué* enseñar y aprender determinados conocimientos, asunto que es necesario revisar constantemente.

Con este fascículo se fortalece el tránsito y vinculación entre las expectativas señaladas en la propuesta nacional general y las específicas de los contextos indígenas; con lo que se constituye en medio y estructura para que los docentes de este nivel, que atienden la diversidad cultural y lingüística, cuenten con elementos facilitadores para su tarea; aborden con mayor facilidad los conocimientos que niños y niñas deben desarrollar, saber utilizar y transferir a situaciones cotidianas e infrecuentes (incluyendo emergencias), atendiendo los contenidos que figuran en la propuesta nacional general y los conocimientos que son propios para el aprendizaje en el contexto del bilingüismo en lenguas nacionales, así como el manejo de competencias para tener mejores y cada vez más simétricas relaciones entre las culturas, lo que implica el conocimiento y la valoración de los grupos originarios. Con ello se explicitan y amplían los referentes que permitirán concebir el desarrollo curricular local con mayor énfasis y acierto.

Poner en circulación estos referentes por escrito contribuirá a enriquecerlos y dotarlos de sentido con la participación de diversos actores, dinamizando y actualizando tanto el presente marco curricular como la planeación didáctica y las metodologías que lo ponen en práctica.

¹⁰ El aprendizaje estipulativo se refiere a aspectos de la educación que de otra manera no se aprenderían; son competencias y habilidades “necesarias para aprender acerca de cosas que no se ven, pero de las que se sabe su existencia y, por tanto, su estatus de mundo posible”, según Albert Bandura y Vila Ignasi.









Obras consultadas

Akoschky, Judith et al. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didáctica de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Anónimo. “Aprendizaje Social. Las teorías de Albert Bandura”. Consultado el 22 de junio de 2010 <<http://socialpsychology43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura>>.

Azzerboni, Delia. *Articulación entre niveles*. Buenos Aires, Noveduc, 2005.

——— “La creatividad en la educación infantil”, en e-Eccleston. *Lenguajes Artísticos-Expresivos en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Año 3. Núm. 6, 2007.

Bombini, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

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

Camacho, Gonzalo y Ma. Eugenia Jurado. “Cuando la muerte danza: La danza de los huehues en la Huasteca hidalguense”, en *Nuevos aportes al conocimiento de la huasteca*. México, CIESAS-INI-IPN, 1998.

Coll, César. “Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en *Aula de Innovación educativa*, Núm. 161. Consultado el 30 de julio de 2010 <http://olimpio.reduaz.mx/docencia/documentos/com_escolar.pdf>.

——— “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, Baja California-México, vol. 8, Núm. 1, 2006. Consultado el 1 de marzo de 2009 <<http://redie.uabc.mx/enlaces/que-es-redie.html>>.

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

Ferreiro, Emilia. “El bilingüismo: Una visión positiva”, en *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. México, Crefal, 2007.

Frade Rubio, Laura. “Desarrollo de competencias en el aula”, en *Competencia en Educación Básica. Un cambio hacia la reforma*. México, SEP, 2009.

González, M. y M. Padilla. “Conocimiento social y desarrollo moral en los preescolares”, en *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid, Alianza, 1990.

Goodman, Kenneth S. “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo”, en *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1984.

Ministerio de Educación de Bolivia. *Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial*. La Paz. s/d.

Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile, CEIP-Universidad de Valparaíso-Conadi, 2009.

- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. *Educación Inicial. Bases Curriculares*. Caracas, Editorial Noriega, 2005.
- Olvera Rosas, Alicia Xochitl. *Actividades de Educación y Salud para Primaria Comunitaria. Guía para la instructora y el instructor*. México, Conafe, 2006.
- Educación y Salud en el Conafe. *Conceptuación para jefes de programas y coordinadores*. México, Conafe, 2006.
- “Marcos Curriculares para atender la diversidad étnica”, en *Transformación posible de la educación indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.
- *Taller de Educación y Salud. Manual para la formación inicial*. México, Conafe, 2006.
- , Eva Suárez. *Telar de cintura*. México, Gobierno del estado de Puebla-Dirección General de Cultural Populares- Unidad Regional Puebla, 1990.
- Ouane, Adama. *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hamburgo, Institut de l'Unesco pour l'Education, 1995.
- Peña Ramos, Martha Olivia, Gerardo J. Pérez Gómez y José A. Vera Noriega. *El desarrollo del niño en la zona indígena. Su estimulación e interacción con los padres*. Consultado el 1 marzo de 2010 <<http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2008/71.pdf>>.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Col. Biblioteca del Aula, núm. 196. México, SEP-Graó, 2004.
- Rodríguez Estrada, Mauro y Martha Ketchum. *Creatividad en los juegos y juguetes*. México, Pax, 1995.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudios. Español. Educación Básica. Secundaria*. México, SEP, 2006.
- *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP, 2004.
- Schmelkes, Sylvia. *La formación de valores en la educación básica*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP, 2004.
- Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips eds. “El desarrollo de la regulación personal”, en *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral*. México, SEP, 2004.
- UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2004*. Consultado el 1 de junio de 2010 <http://www.unicef.org/spanish/sowco4/files/SOWC_04_SP.pdf>.
- Verduzco Álvarez-Icaza, María Angélica et al. “La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar”, en *Revista Salud Mental*, vol. 27, Núm. 004, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Consultado el 3 de mayo de 2009 <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58242703.pdf>>.
- Verhellen, Eugeen. *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Tercera edición. Londres, Verhellen Eugeen & Garant Publisher, 2000.
- Vila, Ignasi. “Aproximaciones a la educación infantil, características e implicaciones educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 22. enero-abril, Madrid, OEI, 1999.
- Werner, David. *Donde no hay doctor. Una guía para los campesinos que viven lejos de los centros médicos*. California, The Hesperian Foundation, 1995.





Marco curricular de la Educación Inicial Indígena.

Un campo de la diversidad.

Fascículo IV. Propósitos y ámbitos de acción.

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.