

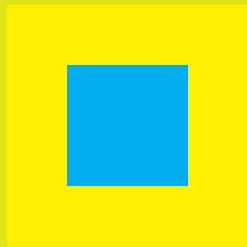
Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante

Fascículo VI. Desarrollo curricular local en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante



Marco curricular de la
**Educación Inicial Indígena
y de la población migrante**





Marco curricular de la
**Educación Inicial Indígena
y de la población migrante**

Fascículo VI
Desarrollo curricular local
en la Educación Inicial Indígena
y de la Población Migrante

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
Alicia Xochitl Olvera Rosas

TEXTO

Zenón Hernández Hernández
Alicia Xochitl Olvera Rosas

COLABORACIÓN

Leticia Rivera Méndez
Rosa María Díaz Castañeda
Noemí Negrete Bonilla
Rodrigo Mendoza Jaime
Erika Ivette Flores Guadarrama
José Martín Ramírez Guevara
Lilia Alejandra Pérez Martínez

FOTOGRAFÍA

Dito Jacob (página 45)
Rodrigo Tolama Pavón
(Portada, presentación y páginas
17, 19, 24, 26, 27, 29, 31, 39, 41,
46, 49, 52, 55, 60, 63, 65, 66,
69, 73, 83, 84 y 91)

EDICIÓN

Editorial y Servicios Culturales
El Dragón Rojo S.A. de C.V.

DIRECCIÓN DE PROYECTO

Mónica González Dillon

EDICIÓN

Efrén Calleja Macedo

DISEÑO

Mireya Guerrero Cercós

ASISTENCIA EDITORIAL

Mary Carmen Reyes López
Edith A. Ruiz Pérez

LOGÍSTICA Y ENLACE

Clara Barrera
Alma Luisa Zarco López

Primera edición, 2012
Primera reimpresión, 2014

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

ISBN 978-607-7879-94-7 (Obra completa)
ISBN 978-607-8279-01-2
Impreso en México

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

AGRADECIMIENTOS

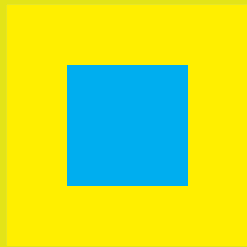
La Dirección General de Educación Indígena agradece a las y los docentes de educación inicial indígena que participaron en los colegios y reuniones nacionales en las que se construyeron estas propuestas para orientar la planeación de la acción de la práctica educativa. También agradecemos a las y los docentes que nos abrieron las puertas de sus centros de trabajo, así como a los agentes educativos comunitarios que nutrieron desde su propia lengua y cultura los planteamientos para hacer posible la contextualización y diversificación curricular. Reconocemos la participación de las y los docentes que subieron sus actividades al sitio web www.educacioninicialindigena.mx como una muestra posible y deseable del desarrollo curricular local. Agradecemos a Katia Treviño e Irving Carranza Peralta, quienes leyeron y comentaron una primera versión de este material.



ÍNDICE

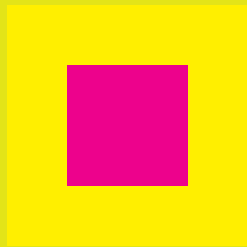
13	Presentación
19	Aproximaciones a la contextualización y la diversificación curricular
23	La contextualización
26	La diversificación curricular
31	La planeación estratégica
33	El proyecto educativo
34	El diagnóstico
37	El Programa anual de trabajo (PAT)
41	La contextualización y la diversificación en la práctica
47	La contextualización: un ejercicio con la cultura
50	Las prácticas socioculturales como recurso para la contextualización
54	Conocimientos de los pueblos originarios y migrantes
56	Pedagogías originarias
57	Los horizontes como herramientas para la contextualización


59	La diversificación curricular
59	Los propósitos generales y específicos de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante
61	Las pautas de desarrollo
62	Los ámbitos y los aprendizajes esperados
66	Los contenidos de aprendizaje
70	Los propósitos de aprendizaje
71	El desarrollo de actividades, situaciones y secuencias didácticas
75	Las actividades
76	Situaciones didácticas
82	Secuencias didácticas
90	Evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la población migrante
94	Obras Consultadas



PRESENTACIÓN







El presente fascículo forma parte de la serie Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante: un campo de la diversidad. La intención es proponer un conjunto de orientaciones para que las y los docentes de educación inicial indígena y de la población migrante enriquezcan y fortalezcan el desarrollo curricular local a través de la contextualización y la diversificación.

Se trata de una propuesta innovadora para la Articulación de la Educación Básica, construida de manera conjunta con las y los docentes, la Mesa Técnica, los Asesores de Atención a la Diversidad y las y los Coordinadores Regionales y Estatales del nivel, lo que permitió sustentarla en el Acuerdo 592.

La ruta que aquí se propone parte de las prácticas socioculturales, los conocimientos y las pedagogías originarias como referentes fundamentales para la contextualización. En las prácticas socioculturales se articulan la cultura y la lengua en relación con lo productivo, lo organizativo, lo simbólico y lo artístico para reconocer, analizar y definir las acciones que se toman como punto de partida para la implementación didáctica. La experiencia en colegios y acompañamientos ha mostrado la necesidad de hacer visible las culturas originarias y migrantes a través de lo que los pueblos y comunidades hacen; y en este sentido las prácticas socioculturales se han probado como un recurso valioso.

El diseño curricular, la planeación estratégica y el desarrollo curricular local constituyen procesos interrelacionados y diferenciados a fin de ubicar el papel protagónico de las y los docentes del nivel en la planeación, la acción y la evaluación de la práctica educativa. Las y los docentes requieren actuar con autonomía, compromiso y certeza de lo que deciden y hacen en el proceso educativo.

En este sentido, el ejercicio de la contextualización y diversificación curricular implica analizar los propósitos generales y específicos de la educación inicial, así como su enriquecimiento en el caso de la población migrante. El análisis de las prácticas sociales y culturales, los conocimientos y las pedagogías originarias, así como los horizontes de contextualización¹ dan sentido a los aprendizajes esperados y su manifestación para construir los contenidos y los propósitos de aprendizaje. Con base en ello, se diseñan las actividades, las situaciones y secuencias didácticas (proyectos didácticos, talleres, laboratorios, unidades didácticas) para asegurar la atención educativa a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, además de la de capacidades.

La evaluación cobra sentido en tanto que se convierte en un recurso para la toma de decisiones, a partir de la valoración que se hace del logro de los aprendizajes esperados y de las pautas de desarrollo de manera concreta en cada actividad, situación y secuencia didáctica. Como sujetos de la evaluación, se incorpora también a los y las Agentes Educativos Comunitarios y las y los docentes.

Con esta propuesta, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) coloca a la educación inicial indígena y de la población migrante a la vanguardia de la innovación curricular con pertinencia social, étnica, cultural y lingüística.

Mtra. Rosalinda Morales Garza

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

¹ Los horizontes de contextualización son una nueva herramienta que se incorpora para facilitar el desarrollo curricular local, se retoman de Claudia Mallarino, y se explican más adelante.

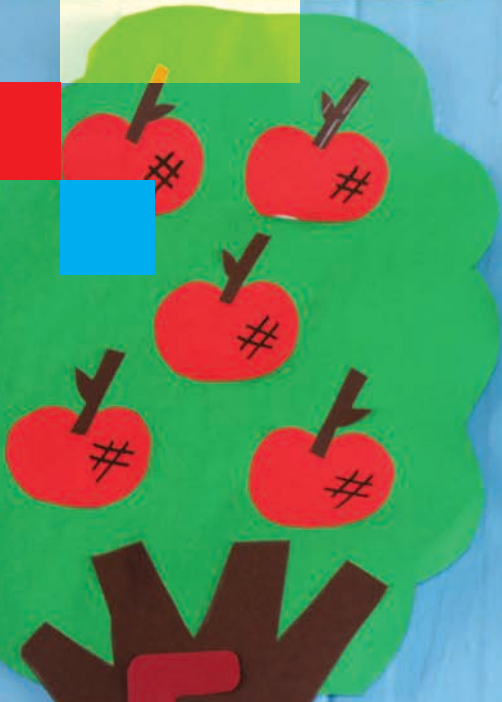


■ APROXIMACIONES A LA
CONTEXTUALIZACIÓN Y LA
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

chacha

ñanto

yencho



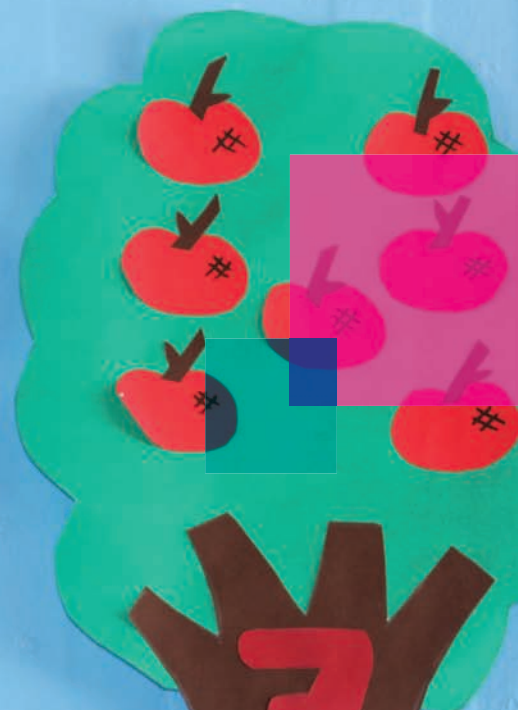
5

cinco



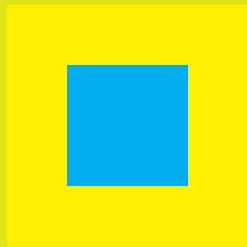
6


seis



7

siete





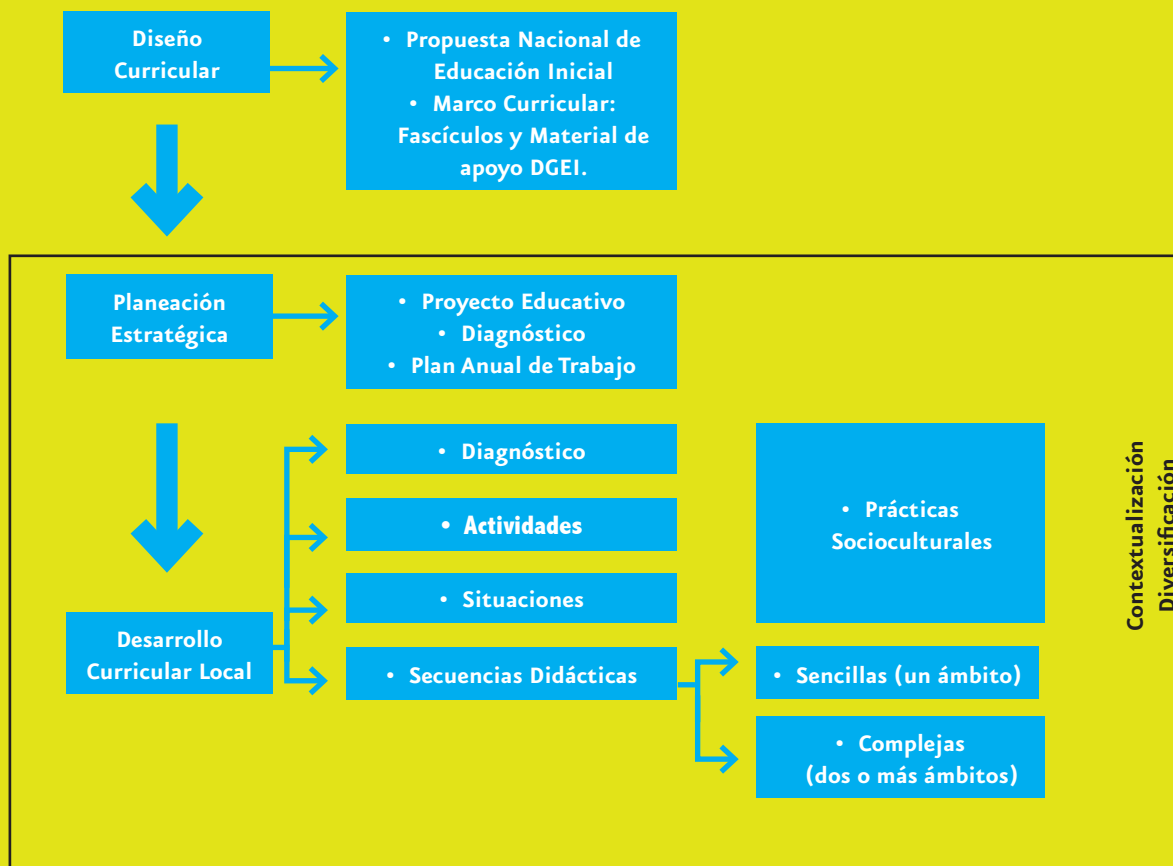
Según el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica, el Marco Curricular es:

la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos, los derechos educativos de niñas y niños; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos: por competencias, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado y el logro de competencias.

En este sentido, el diseño curricular es uno de los pilares fundamentales en los que se asienta la acción de la práctica educativa, y muestra la orientación especializada y pertinente para las y los docentes del nivel. La intención del presente fascículo es que a partir de la experiencia de acompañamiento y diálogo con las y los docentes, los agentes educativos comunitarios y las comunidades, se cuestionen algunos planteamientos que orienten la planeación didáctica y la acción de la práctica educativa.

Para comprender la importancia y el lugar que ocupan las y los docentes en este proceso, es pertinente distinguir el diseño curricular, la planeación estratégica y el desarrollo curricular local. El siguiente esquema muestra los diferentes niveles y el lugar preponderante que ocupa la contextualización y diversificación curricular.





Esquema 1: El lugar que ocupa el desarrollo curricular local

El diseño curricular se encuentra plasmado en el Marco Curricular de Educación Inicial Indígena y en la Propuesta Nacional en curso de elaboración por la Subsecretaría de Educación Básica. La planeación estratégica concebida a mediano plazo incluye el proyecto educativo, el diagnóstico al inicio del ciclo escolar y el plan anual de trabajo, todos descritos en el fascículo V y detallados más adelante en este mismo documento. El desarrollo curricular local junto con la planeación estratégica implican un proceso de contextualización y diversificación —los cuales a su vez requieren de un diagnóstico permanente—, mismos que se abordan a continuación:

LA CONTEXTUALIZACIÓN

Según como lo expresó la DGEI, en el Acuerdo 592, para la Articulación de la Educación Básica, la contextualización tiene que ver con la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Se trata de incluir los conocimientos y sus formas particulares de trasmisión a partir de las pedagogías propias de los pueblos originarios.

De acuerdo con Mallarino, la contextualización curricular se plantea como la acción de situar el currículo en un espacio pluricultural socialmente complejo, a partir del diálogo entre diferentes modelos de construcción del conocimiento y de la confrontación entre lo aprendido y la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, saber y hacer.

La contextualización curricular implica la caracterización de tres horizontes: en primer lugar, el horizonte de sentido que da cuenta de los propósitos de la educación inicial indígena y de la población migrante, de la acción de la práctica educativa y las sitúa social, cultural y lingüísticamente. Se trata de que las y los docentes se pregunten cuál es el sentido de la educación inicial indígena y de la población migrante. Por ejemplo, uno de los propósitos generales establecidos en el Marco Curricular plantea: “Favorecer en los infantes con oportunidad y pertinencia, el desarrollo de las identidades personal, cultural, social y de género”. Poner en contexto este propósito implica preguntarse ¿Para qué trabajar la identidad en las niñas y niños de inicial —entre otras culturas— de la comunidad Wixarika? ¿Cuáles son los puntos de partida para favorecer la identidad personal? ¿Desde la propia cultura, cómo se va formando la identidad de género? ¿Cómo favorecer la identidad a través del trabajo con la lengua originaria? La intención de la contextualización desde este horizonte es que las y los docentes construyan y reconstruyan el valor que tiene la educación inicial indígena y de

la población migrante para la vida presente y futura de los pueblos originarios.

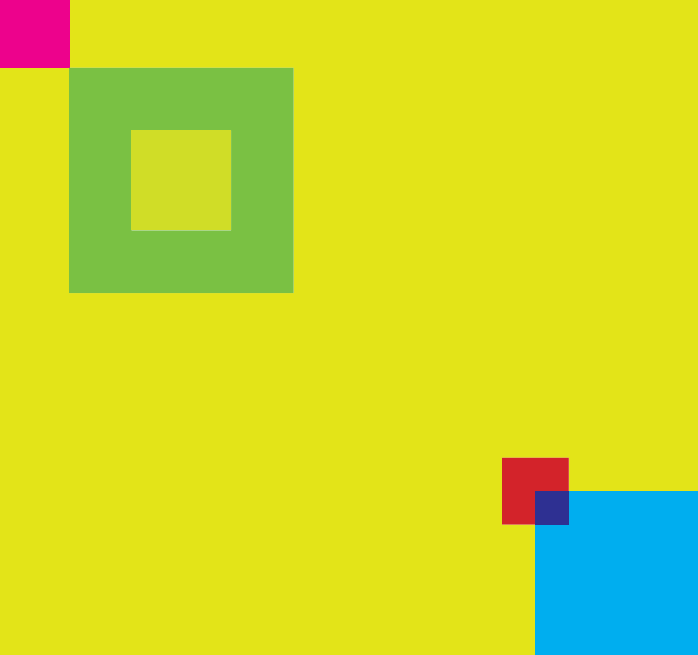
El siguiente testimonio muestra la valoración que se hace de la educación inicial indígena en relación al desarrollo de niñas y niños:

Se ha logrado que las madres asistentes valoren a sus niños, les den atención, y han comprendido que los niños sí aprenden desde pequeños, pues tenían la idea errónea de que los niños por ser pequeños no las entienden ni aprenden sino hasta que van a la escuela [entiéndase escuela primaria]. Y poco ha (sic) poco las madres se van interesando por este servicio, pues ellas observan que otros niños que no asisten a este nivel, cuando ingresan a preescolar, lloran mucho y [en cambio] sus hijos van con más confianza y seguridad.²

En segundo lugar, el **horizonte operativo** implica caracterizar a niñas, niños, agentes educativos comunitarios y docentes, sus conocimientos, estrategias de aprendizaje y estrategias didácticas, las metodologías y los contenidos pertinentes. Se trata de que como educadores tengan la posibilidad de entender la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende, desde la particularidad del conocimiento y las relaciones que establecen dichos sujetos con la realidad. Se trata de hacer una caracterización más completa de niñas y niños, que considere las pautas de desarrollo, los aprendizajes esperados y los elementos de la cultura local. Por ejemplo, de acuerdo con Ruth Paradise (1991:79), entre la cultura mazahua:

La interacción no verbal cotidiana, se concibe como un sistema de comunicación y de significación separable en cierta medida del habla, un sistema que los niños aprenden a manejar (si no a dominar) antes de poder comprender o participar en interacciones orientadas hacia el uso del habla.

² Profra. Ma. Hidelgarda Meneses Hernández, Huayacocotla, Veracruz.



Las y los docentes que trabajan con la cultura mazahua deberán tener presente esta característica y no considerarla como limitación, ya que forma parte de la cultura local. Aquí vale la pena resaltar cómo desde el nivel inicial, las y los docentes reconocen y potencian las capacidades de niñas y niños, al colocarse empáticamente en su lugar.

En tercer lugar, el *horizonte epistemológico* tiene que ver con la fundamentación de la postura del docente frente a sus conocimientos profesionales y disciplinares, a partir de los cuales plantea situaciones a la manera de pretextos y oportunidades para el aprendizaje. Es aquí donde se pregunta qué tanto conoce de la lengua, de la cultura originaria y de las estrategias didácticas y, en función de ello, diseña situaciones de aprendizaje. A continuación se muestra un ejemplo de situación didáctica que evidencia a la docente como creadora de pretextos y oportunidades para el aprendizaje.

Situación didáctica: mi ofrenda³

Se les explicará a los niños de cómo poner nuestra ofrenda y qué elementos lleva, así mismo su significado y cómo se le dice en náhuatl.

Se colocará una mesa en la esquina del salón, se les asignará roles a los niños para apoyar en la puesta del altar.

Se les pedirá a dos niños que pasen a poner papel picado para adornar la mesa junto conmigo (maestra).

Por turnos los niños pasarán a colocar las frutas, pan, flores etc. a la ofrenda.

Cuando se haya terminado de colocar la ofrenda, cada niño deshojará una flor de xempoaxuchetl (sic)⁴ para formar el caminito indicando que se encuentra un altar al final del camino.

Después de 30 minutos pasaremos a saborear el mole verde, rojo, con tamales de frijol, el postre de arroz de leche, tejocote en conserva, para convivir.

Tiempo: dos horas

Material: Manzanas, mandarinas, plátano largo, naranjas, pan y flor tradicional, mole verde y rojo, arroz con leche, tamales, papel picado, dulce de calabaza y tejocote.

Evaluación: Los niños observaron, participaron alegres en la tradición, respetaron turnos al colocar los elementos de la ofrenda, degustaron de la comida llevando a casa su tradicional calavera.

³ Profra. Guadalupe Sánchez Fierros. Col. Nueva Olinitepec, Municipio de Ayala, Morelos.

⁴ Se respetó la forma como escribió la docente. Según el diccionario náhuatl-español consultado en <http://aulex.org./nah-es/> esta palabra se escribe sempoaxochitl.

En el ejemplo podemos observar que la docente toma decisiones respecto a qué va a trabajar con las niñas y los niños (los contenidos), cómo lo va a trabajar (estrategias), qué van a hacer los niños para aprender, en qué orden (secuencia de la acción didáctica), con qué recursos (materiales, humanos). Esto muestra una concepción con relación a cómo las niñas y los niños construyen el aprendizaje, —probablemente no explicitada— pero que deja ver a través de las diferentes actividades que las niñas y niños aprenden siendo, haciendo e involucrándose activamente.

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

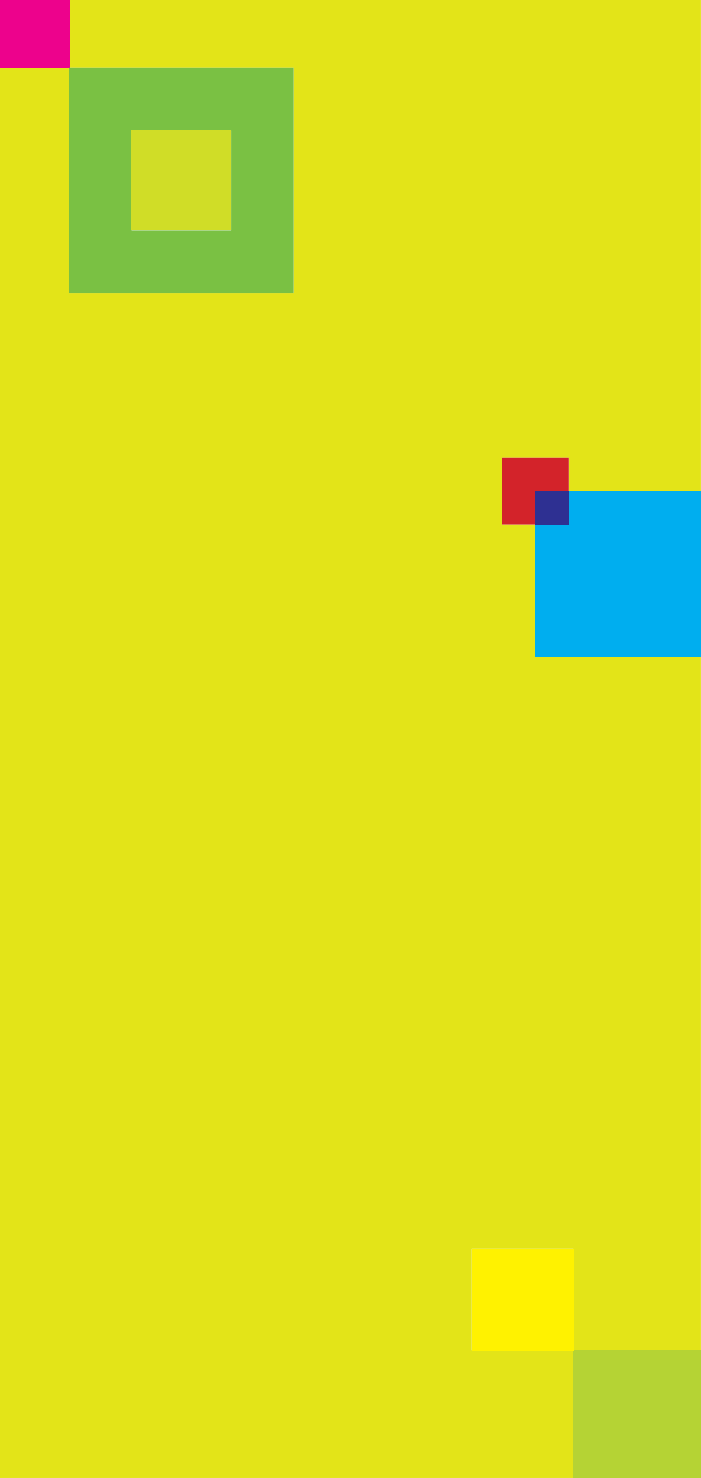
Citando al mencionado Acuerdo 592, la diversificación curricular se refiere a “los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües)”. Esto implica dar un tratamiento a las prácticas socioculturales del contexto, para incorporar los conocimientos implicados (sean declarativos, procedimentales y actitudinales) y convertirlos en contenidos y estrategias didácticas como actividades, situaciones y secuencias, basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada.

En la diversificación se definen los aprendizajes esperados, y de ellos los imprescindibles, desde los saberes propios de la comunidad local y educativa... También se define qué tipo de vínculos y relaciones guardan los aprendizajes enunciados desde la propia cultura y/o grupo social con los campos de formación, las asignaturas por disciplinas, los ámbitos y los aprendizajes esperados descritos en el Plan y los programas de estudio nacionales.

Como puede observarse, la diversificación curricular tiene que ver con un proceso de afirmación de la identidad de niñas y niños que forman parte tanto de un pueblo originario como migrante. Desde esta perspectiva, la diversificación curricular implica la reelaboración de los propósitos generales y específicos, la construcción de los contenidos de







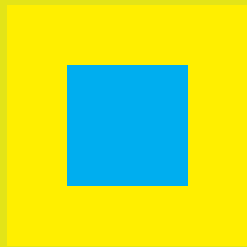
aprendizaje que resultan de la relación entre los aprendizajes esperados, y los conocimientos locales. A partir de esto se elaboran las actividades, situaciones y secuencias didácticas con estrategias pertinentes y con la lengua y la cultura como ejes transversales.

Un primer nivel en el que se sientan las bases para la contextualización y diversificación curricular es la planeación estratégica, que para la educación inicial indígena y de la población migrante se concreta en el proyecto educativo, el diagnóstico y el plan anual. La pregunta es: ¿Cómo abordar la planeación estratégica desde una perspectiva contextualizada y diversificada?



LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA



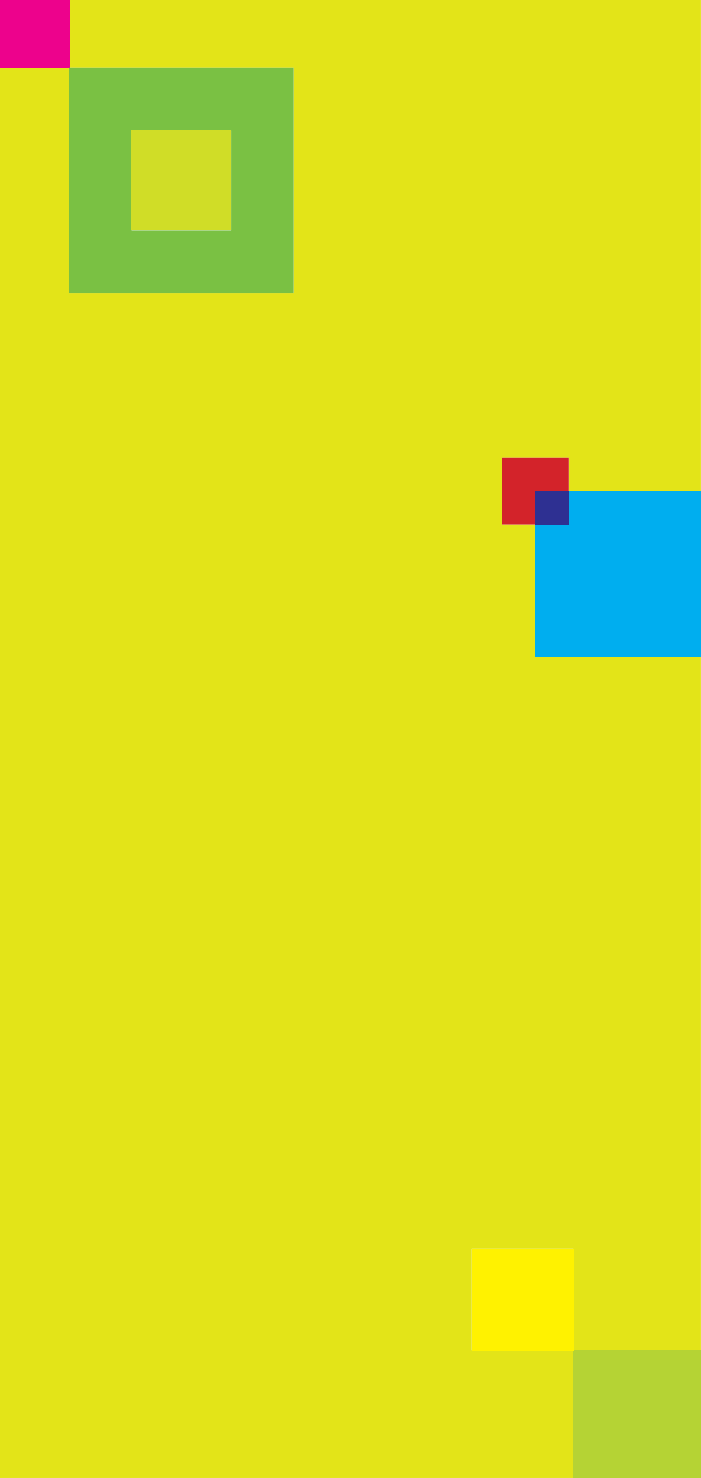




EL PROYECTO EDUCATIVO

El proyecto educativo, tal como se establece en el fascículo V de este Marco Curricular, se elabora a nivel de jefatura de zonas, de supervisión o de centro, y se construye para una duración de tres a cinco años, en el cual se plantea lo siguiente:

- a. Los principales problemas que enfrentan como zona o como Centro, considerando aspectos de infraestructura, materiales, poca o nula participación de madres y padres, el deterioro de la cultura y la lengua, la desarticulación con el preescolar, entre otras. Para los Asesores de Atención a la Diversidad y los Coordinadores Regionales, trabajar esto junto con las y los docentes significa un primer nivel de diagnóstico y de contextualización que permite vislumbrar las temáticas de acompañamiento.
- b. Los principales elementos teórico-conceptuales que estarán orientando la Educación Inicial Indígena y de la población migrante, y que se encuentran plasmados en los fascículos II y III, la teoría sociocultural de Vigotsky, el desarrollo de 0 a 3 años, el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización. Además de la concepción de cultura, prácticas socioculturales, conocimientos y pedagogías originarias. Estos conceptos se usarán como herramientas para reconocer, caracterizar y analizar los elementos del contexto.
- c. Los propósitos del centro de acuerdo con la misión, los propósitos generales y específicos de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante establecidos en el fascículo IV. Se trata de propósitos a mediano plazo, planteados de acuerdo al contexto y atendiendo a los problemas identificados y priorizados a partir del diagnóstico, el consenso, el diálogo y las posibles alternativas.
- d. Las metas establecidas a nivel cuantitativo y cualitativo, en términos de incrementar la matrícula, promueven la participación de madres y padres, mejoran la infraestructura, realizan cierto número de reuniones de coordinación con los preescolares de la región,

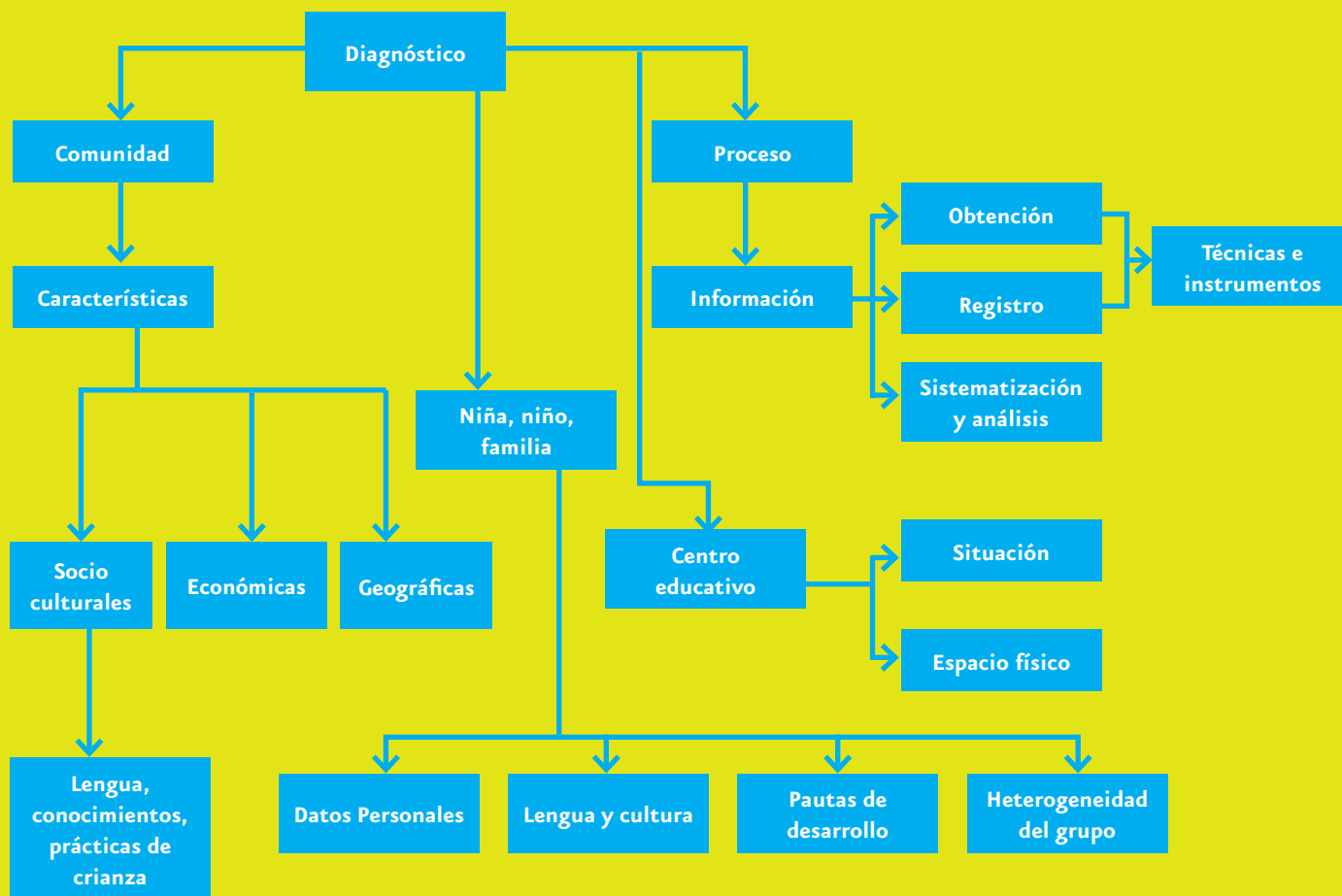


impulsan actividades de fortalecimiento de la lengua, etc. Las metas planteadas deben ser medibles cuantitativa o cualitativamente y deben responder a las necesidades del contexto y a los diversos procesos de cada uno de los Centros.

- e. Las acciones a implementar para el logro de los propósitos y las metas. Se trata de acciones concretas viables y pertinentes para los contextos en los que se ubican los Centros. Un proyecto educativo contextualizado y diversificado requiere acciones vinculadas a la recuperación de prácticas socioculturales, conocimientos originarios, trabajo con la lengua e interrelaciones positivas entre diferentes culturas. En estas acciones se debe considerar la participación de los agentes educativos comunitarios, las autoridades tradicionales y civiles y la comunidad en general.
- f. Se definen recursos, responsables, compromisos y fechas para la realización de las acciones. En el caso de los recursos se deben aprovechar los que tienen en la región y aquellos que se requiere gestionar. Es importante que como parte del proyecto educativo se establezcan acciones de formación como colectivo docente, para el seguimiento del mismo, para trabajar algún contenido específico o bien para tomar decisiones a nivel de zona.
- g. El proyecto educativo será flexible, se enriquecerá su planteamiento de acuerdo a las necesidades y posibilidades que surjan del diagnóstico a nivel de Centro, zona o región.
- h. Se deben considerar momentos para la evaluación y la reorientación de propósitos, metas y acciones educativas.

EL DIAGNÓSTICO

A continuación se muestra un esquema que sintetiza los planteamientos que se hacen en el fascículo V, en relación a las orientaciones para la realización del diagnóstico en la educación inicial indígena y de la población migrante.



Esquema 2: El diagnóstico

La pregunta es: ¿Cómo realizar un diagnóstico con perspectiva de contextualización y diversificación curricular? Según lo que se plantea previamente, toda la práctica de contextualización es un diagnóstico permanente y con un enfoque fundamentalmente cultural y lingüístico.



Si bien es cierto, en el proyecto educativo se considera la participación de los agentes educativos comunitarios y la comunidad en general, en la elaboración del diagnóstico también es muy importante su participación activa con tal de involucrarse en el proceso educativo, articulando las prácticas de crianza y la cosmovisión al planteamiento de los ámbitos y los aprendizajes esperados.

Como podemos ver en el esquema 2, el diagnóstico se realiza con base en tres aspectos fundamentales: la comunidad; la niña, el niño y su familia; y el centro educativo.

En relación con la comunidad, según el fascículo V, se trata de obtener información de las características geográficas, socioeconómicas y culturales, mismas que se detallan en el fascículo en cuestión y que en éste se relacionan con las prácticas productivas, organizativas y culturales. La sistematización y análisis de la información en torno a una o más prácticas socioculturales da elementos a las y los docentes para la toma de decisiones sobre la planeación de la acción de la práctica educativa.

En cuanto al diagnóstico referido a niñas, niños y la familia, es importante que con base en las pautas de desarrollo se valoren aspectos relacionados con las capacidades requeridas para el proceso de aprendizaje, el nivel de manejo que tienen de la lengua materna y del español, el tipo de ambiente educativo y cultural que tienen en sus familias, el involucramiento de madres y padres en los procesos educativos y culturales, así como la posición frente al uso de la lengua materna indígena, español y el bilingüismo. Es importante indagar y registrar cómo se dirigen a los niños en su lengua originaria; por ejemplo, en algunas lenguas se refieren a ellos como sigue:

ili usi	Mayo-yoreme ⁵
Pipiltontsi, kokonentsi	Náhuatl- Tlaxcala
Conetzi	Náhuatl Centro de Veracruz ⁶
Botsi	Ñhahñu Querétaro ⁷
Nunutzi (niño, pequeño)	Wixarika ⁸
Pa'al	Maya, Tekax, Yucatán ⁹

⁵ Eliseo Leyva Muñoz, Comunidad El Carricito “ili baka” Sindicatura de Mochichahui en el municipio de El Fuerte, Sinaloa.

⁶ Laura de la Cruz Trujillo, Comunidad Segundo Barrio, Mixtla de Altamirano, Veracruz.

⁷ Virginia Pérez Martínez, Cadereyta de Montes, Querétaro.

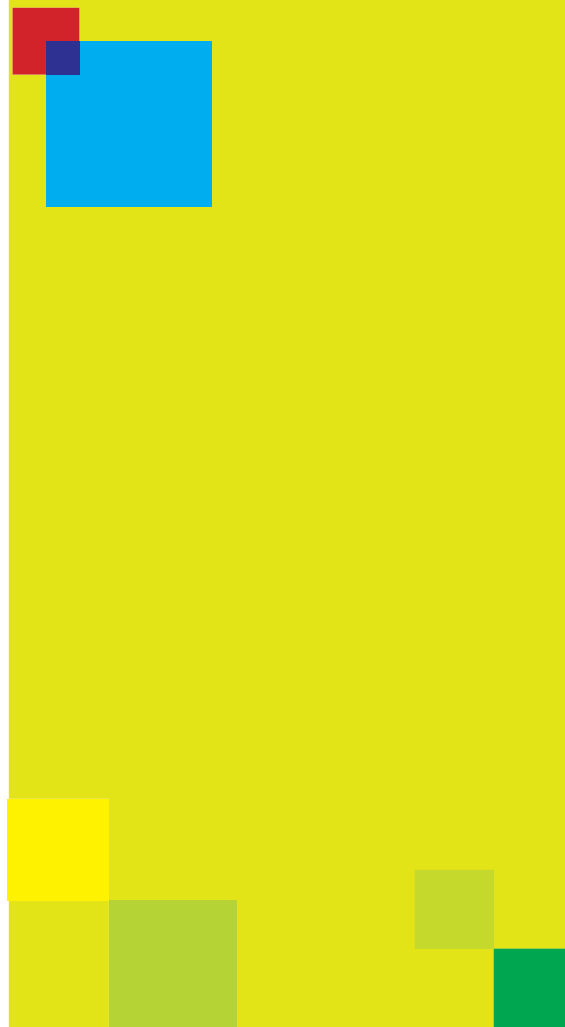
⁸ Carolina Muñoz Muñoz, El Buruato, municipio de Santa María el Oro, Nayarit.

⁹ Márquez Díaz Margarita Arely, Comunidad Manuel Cepeda Peraza, municipio Tekax, Yucatán.

Para llevar a cabo la indagación, como parte del diagnóstico, se requiere definir técnicas y diseñar instrumentos para la recopilación de la información: entrevistas, observación participante, encuestas, etc. Para la sistematización y análisis de la información, pueden usarse preguntas guía, cuadros de doble entrada, árbol de problemas y esquemas.

EL PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO (PAT)

El Programa Anual de Trabajo (PAT) además de considerar lo mencionado en el fascículo V, es una herramienta más para la contextualización y diversificación. Se sugiere incluir en el mismo un calendario comunitario que registre los acontecimientos más importantes de la cultura: las fiestas propias del pueblo originario o migrante, los cambios de autoridades tradicionales, el ciclo productivo agrícola y artesanal. Es importante que este calendario comunitario esté elaborado con dibujos y pocas palabras —en lenguas originarias— y que sea visible para niñas y niños, para que de esta manera se vayan ubicando en el tiempo y reconociendo elementos simbólicos que forman parte de su identidad cultural, lingüística y étnica. Esto permitirá a las y los docentes definir de manera contextualizada y diversificada las posibles secuencias didácticas, el trabajo con los ámbitos, la participación de Agentes Educativos Comunitarios, madres, padres y la comunidad en general. Un ejemplo de calendario comunitario, en la cultura *Wixarika* se muestra en el siguiente cuadro:

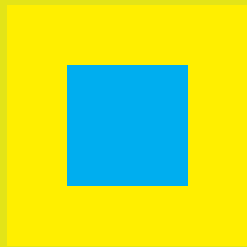



Acontecimiento	Fecha	Breve descripción
Hikuri Neixa La preparación del coamil	En mayo y principios de junio	Se realiza la danza del peyote para pedir las primeras aguas a la Madre Mensajera de la Lluvia.
Namawita Neixa La siembra	julio	Celebran la llegada del temporal de las aguas.
Tatei Neixa	octubre	La obtención de los primeros frutos como los elotes y calabazas tiernas, y la presentación de los niños menores de cinco años.
Viaje a Wirikuta	Al menos 5 veces a lo largo de su vida	Hacen un viaje de unos 500 km, debe realizarse en época de secas. Tienen experiencias trascendentales en el trayecto.
Cambio de varas	En año nuevo: finales de diciembre y principios de enero	Los miembros del gobierno tradicional —portadores de varas— portan varas de mando elaboradas con madera roja de palo brasil; objetos cuyo poder emana del padre Sol.
Cambio de encargados en los centros ceremoniales (tukipa)	Cada 5 años	Cada jicarero/jicarera (xukuri)ükame) recibe el nombre de Nuestro Antepasado, cuya jícara (xukuri) y flecha (ürü) se encarga de cuidar en un adoratorio particular (tukipa).
Rito Witaimari	Después de 5 días del fallecimiento de una persona	En la “despedida de los muertos”. El Mara’akame revela a los familiares el destino final donde habrá de vivir el alma del muerto.



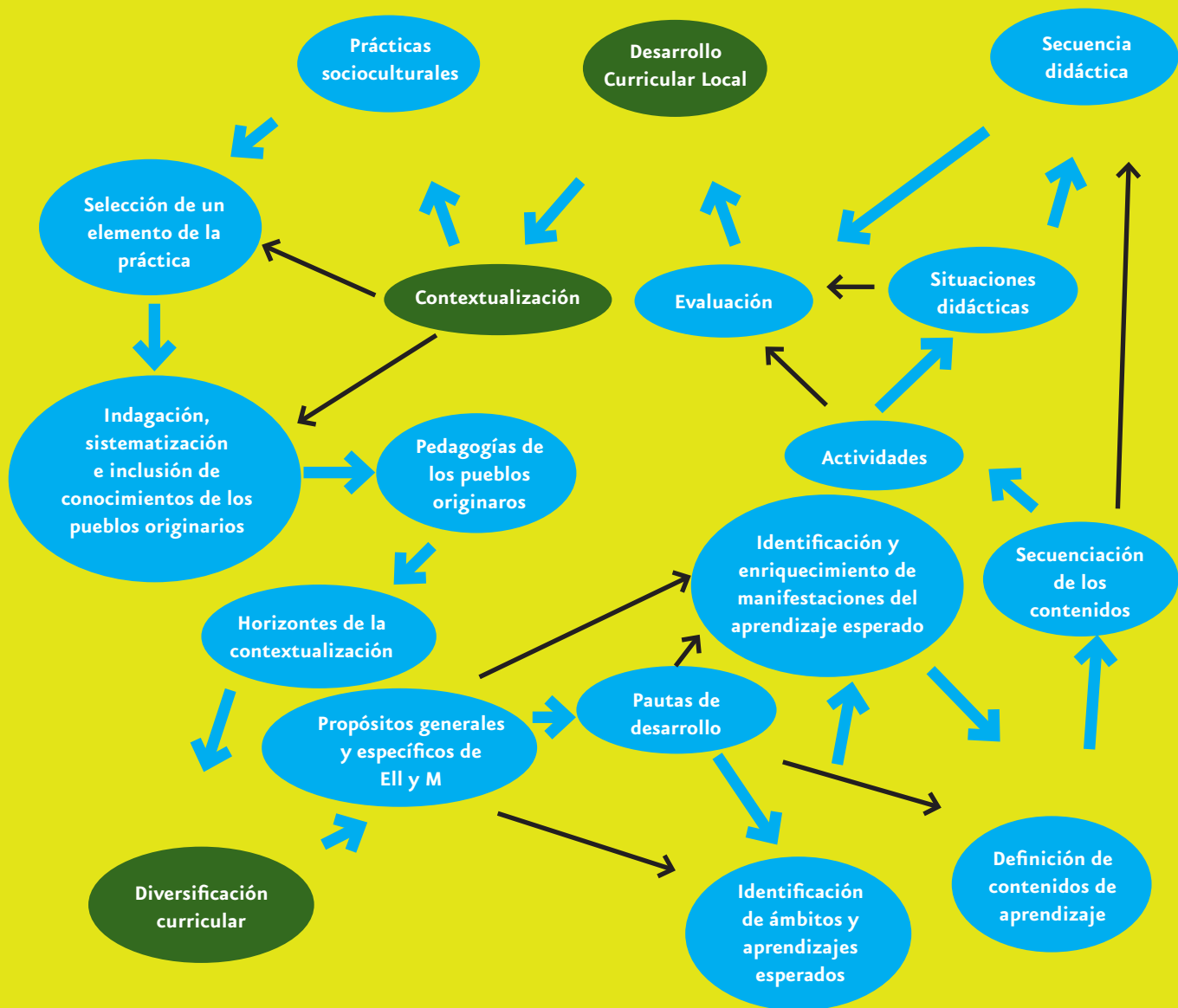
**LA CONTEXTUALIZACIÓN Y LA
DIVERSIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA**







Después de haber revisado la planeación estratégica desde una perspectiva de contextualización y diversificación, la intención es revisar cómo se usan estas dos herramientas en la planeación didáctica. En el esquema podemos ver cómo el desarrollo curricular local implica un trabajo continuo de contextualización y diversificación, cada uno de ellos con sus diferentes componentes. De esta manera, la contextualización implica el reconocimiento y selección de una práctica sociocultural con sus respectivos conocimientos y pedagogías originarias, además de la revisión de los horizontes de contextualización. La diversificación es un proceso que da continuidad a la contextualización al revisar los propósitos generales y específicos, las pautas de desarrollo, los ámbitos, los aprendizajes esperados y sus manifestaciones. A partir de esto se definen los contenidos y su secuenciación, y se construyen las actividades, situaciones y secuencias didácticas (proyectos, módulos, unidades didácticas, talleres, laboratorios), considerando la diversidad social, cultural, étnica, lingüística y de capacidades. La evaluación es relevante para cerrar y abrir el proceso de contextualización y diversificación curricular en continuidad.



Esquema 3: Desarrollo curricular local: contextualización y diversificación





Nayari

24 DE MARZO

DIA MUNDIAL

CONTRA LA



ES

Lo que se plantea en el esquema tiene un sentido de orientación para las y los docentes en la práctica; la contextualización y diversificación son acciones que pueden alternarse y se retroalimentan entre sí. El orden que se plantea debe seguirse para ser sistemáticos, pero al mismo tiempo se requiere dotar de flexibilidad al proceso, de lo contrario estaríamos negando la autonomía de las y los maestros. A continuación se detallan con mayor precisión estos dos procesos.

LA CONTEXTUALIZACIÓN: UN EJERCICIO CON LA CULTURA

La contextualización inicia con la identificación y el análisis de las prácticas socioculturales, entendidas como un conjunto de acciones que articulan entre sí lo material y lo simbólico, a las que les subyace una serie de valores, disposiciones de pensamiento construidas históricamente, transmitidas socialmente para fortalecer la identidad y asegurar la vida productiva, organizativa y cultural de los pueblos originarios y migrantes.¹⁰ A continuación se muestra un esquema con los principales elementos y relaciones que constituyen la práctica sociocultural.



¹⁰ Esta definición fue construida en la Dirección de Educación Básica de la DGEI con base en la revisión de textos y el trabajo de campo y colegiado con las y los docentes de educación inicial indígena y de la población migrante.



Esquema 4: Prácticas socioculturales

Para reconocer las prácticas socioculturales se realiza un trabajo de indagación en permanente diálogo con la comunidad para tratar de reconocer los rituales, los conocimientos que los sustentan y los orígenes. El trabajo de contextualización contribuye a una educación con pertinencia. A continuación se muestran algunas palabras en diferentes lenguas originarias que refieren este proceso de reconocimiento de las prácticas socioculturales como parte de la contextualización.



Tepehuano	Cora	Wixarika	Zapoteco	Español
Titik ka ich	Tiguriwa	Waurika	Un-exhi lariú	Investigación
Tum xi dhu	Tyawajxi'	-----	Nuria la'atziki	Ritual
Tu'gat ich	Ñukari	Xatsika	Rtzalarho	Diálogo
Mat dha	Me'ti'muate'	Kiekatari tita te mi te uyemate	Kanu yu'ka	Saberes locales
Pui kam ich	Tetara'bí tayeira kime'in	Yeyxeri	Lu'u latidariú	Raíces indígenas

LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES COMO RECURSO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN

Reconocer las prácticas socioculturales implica recorrer un proceso que va desde lo más evidente hasta lo menos explícito. Lo que observa la y el docente es lo que la gente de la comunidad hace en su vida cotidiana. La gente siembra, cuida la milpa y cosecha; teje la palma, elabora objetos utilitarios de barro —verdaderas obras de arte—, recolecta los frutos del desierto, se organiza como comunidad y participa en un sistema de cargos; organiza y participa en fiestas comunitarias; tiene formas particulares para incorporar a los menores en la cultura, para unirse en la vida de pareja, para relacionarse con la naturaleza, para concebir y practicar la vida saludable, para abordar el acontecimiento de la muerte, entre otras. Desde la perspectiva educativa se requiere tomar la decisión para trabajar una de estas prácticas u otras. Si, por ejemplo, tomamos la decisión de profundizar sobre la siembra y la cosecha, lo que observamos es que las personas dentro del proceso productivo preparan el terreno, seleccionan la semilla, siembran, realizan las labores culturales, cosechan, realizan ritos de pedimento y agradecimiento. Profundizando sobre los ritos, en el caso de la cultura wixarika, una de estas prácticas socioculturales es lo que conocemos como la danza de Nuestra Madre *Tatei Neixa*. Como docentes se toma la decisión de trabajar sobre esta práctica sociocultural específica, considerando la proximidad temporal de la fiesta y la participación específica que tienen los niños menores de cinco años.

Con fines metodológicos se plantea la pregunta ¿Cómo llegamos a definir una práctica sociocultural específica que más adelante se convertirá en el punto de partida de una

actividad, situación o secuencia didáctica? La pregunta tiene relevancia, en tanto que no se debe perder de vista la condición de educadores y que se está buscando un referente concreto para dar sentido a la acción de la práctica educativa. La definición de la práctica sociocultural implica un primer proceso de reconocimiento de lo que “se hace” a nivel productivo y organizativo, en tanto que es lo más evidente y, con frecuencia, lo que aparentemente se considera irrelevante. Si queremos trabajar la complejidad de la cultura, debemos empezar reconociendo lo que en apariencia es irrelevante. Esta identificación inicialmente lleva a reconocer prácticas productivas, prácticas organizativas y prácticas culturales. Si nos ubicamos en una comunidad de la cultura wixarika, un ejemplo de esta primera identificación se muestra en el siguiente cuadro:

Prácticas productivas	Prácticas organizativas	Prácticas culturales
Cultivo de maíz (preparación del coamil, siembra, cosecha) Cría de ganado vacuno, ovino, caprino. Bordados	Asamblea comunal Sistema de cargos	Cambio de varas El carnaval Semana Santa Neixas (fiestas)

Se elabora este primer listado con la finalidad de hacer evidente lo que está sucediendo en la comunidad, desagregando una práctica hasta llegar a las prácticas más específicas. Se identifican los diferentes elementos de la práctica, sin perder de vista que todo esto puede estar interrelacionado. Por ejemplo, en el caso de las prácticas culturales denominadas *neixas*, están relacionadas con el ciclo de producción del maíz y con un episodio de la creación del mundo.¹¹ Reconocer y seleccionar prácticas socioculturales de este tipo permiten abordar la complejidad de las culturas originarias. El análisis que se hace de la práctica y su “descomposición” en otras prácticas que son contenidas por la primera, es un mecanismo que más adelante ayuda a tomar decisiones curriculares.

Como lo expresa Neurath, en la cultura *Wixarika* las fiestas son de dos tipos, las que se relacionan con el calendario católico: año nuevo o cambio de varas, el carnaval y la semana

¹¹ Según Neurath, entre los Wixarikas, la concepción cosmogónica se divide en tres grandes ciclos: el primero versa sobre la salida de los antepasados del mar y su búsqueda del lugar del Amanecer, entre los episodios más importantes figuran la creación del sol y la primera cacería de venado; el segundo trata del diluvio, de la creación del maíz y del origen de los seres humanos; el tercer ciclo mítico trata de la vida de Cristo, de la creación de los animales domésticos, del dinero y de otros objetos asociados con los mestizos.







santa; y las fiestas de tipo *neixa* que tienen lugar en los adoratorios *xiriki* y en los centros ceremoniales *tukypa*. Las *neixas* principales, *Hikuli Neixa*, *Namawita Neixa* y *Tatei Neixa*, se realizan en tres momentos clave del ciclo del cultivo de maíz: la preparación del coamil, la siembra y la obtención de los primeros frutos, respectivamente. Al vincularse la fiesta de *Tatei Neixa* con los ciclos del cultivo del maíz, deja de ser sólo una práctica cultural y se empieza a vislumbrar también como práctica social.

Al continuar indagando, acerca de la danza de Nuestra Madre *Tatei Neixa*, según Negrín:

El Cantador de aguas pormenoriza el viaje de Nuestros Antepasados al mundo formativo abajo, al sur o al poniente atrás, pasando por el norte y centro, adelante al oriente hasta el cielo arriba. Los niños menores también escuchan su canto, tocando sonajas al compás del tambor para luego comer los primeros granos de maíz maduro...


Ante la pregunta ¿Cómo se involucra a las niñas y los niños de educación inicial en la práctica sociocultural? Es importante resaltar que en este evento se celebra la presentación de los primeros frutos (elotes y calabacitas) y de los niños menores de cinco años. En ciertos momentos, los niños se identifican con los primeros frutos y son presentados como tales ante los dioses. Después se establece una separación simbólica entre los seres humanos y sus alimentos.

Si en el caso de la práctica analizada, los niños pequeños participan tocando sonajas, ¿qué otros objetos simbólicos se usan en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*? Al continuar indagando, encontramos otro objeto simbólico el tambor *tepu*, el cual tiene tres patas y está hecho de un tronco de roble hueco; está cubierto con piel de venado, sujeta con estacas de madera y cinta de cuero. El *tepu* tiene un hoyo cuadrado tallado en medio de su eje, y cuando se toca se le ponen brasas “encendidas” para estirar su piel.

Este análisis nos lleva a complejizar la práctica, al incorporar elementos de lo productivo y de lo simbólico, se incorpora un proceso de recreación de la cultura al involucrar a las niñas y los niños; de esta manera se convierte en una práctica sociocultural.

En el caso de las culturas migrantes, las prácticas socioculturales están relacionadas con las actividades productivas del lugar de origen, en el lugar de destino, con las fiestas y organización que mantienen como grupo. Culturalmente se identifican como trabajadores jornaleros; los padres y algunos de sus hijos se dedican a la preparación de la tierra,





siembra, cosecha y selección de vegetales, frutas y flores. Los empaques los realizan en casa (sic) [puede ser en un local], clasificando productos como cebollín, cilantro, rábanos, brócoli, esto se realiza con apoyo de toda la familia. En este caso predominan las prácticas productivas. Sin embargo, también podemos analizar las formas de organización tradicional y las fiestas que celebran en sus comunidades de origen. El trabajo en los campos cobra sentido a partir de lo que pueden aportar a sus pueblos originarios. Un elemento que permite explorar la complejidad de las prácticas socioculturales en esta población tiene que ver con los contrastes y el enriquecimiento cultural que viven al comparar las labores culturales que realizan en los pueblos de origen y en las comunidades de destino. En ocasiones las niñas y los niños menores de tres años conviven con estas experiencias en el campo o en los locales donde realizan parte de las actividades.

CONOCIMIENTOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y MIGRANTES

Según Olvera, los conocimientos de los pueblos originarios son el conjunto de saberes y prácticas que los pueblos y comunidades indígenas han construido históricamente en su relación con el entorno natura-sociocultural hasta la actualidad. En cuanto a conocimientos de las comunidades migrantes, refieren a aquellos que han adquirido individuos, comunidades y pueblos en su situación y contexto de migrantes: organización, percepción del espacio geográfico, entre otros aspectos.¹²

Los conocimientos de los pueblos originarios tienen la característica de estar contruidos desde una perspectiva relacional. Por ejemplo, en la cultura chol, según Escalona (2003:300) la vergüenza está relacionada con las historias particulares de tensiones y pugnas entre familiares y vecinos. La enfermedad puede provenir de un regaño sufrido por la enferma cuando su esposo le reprochó públicamente que la comida no alcanzara en cierta ocasión.

Las y los docentes al indagar sobre las prácticas socioculturales van reconociendo elementos y conocimientos de los pueblos originarios, relacionados entre sí. Para esto se puede plantear la pregunta ¿Qué conocimientos se ponen en juego en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*? Un conocimiento del tipo declarativo, de manera más específica, como principio, tiene que ver con la concepción de los niños como los primeros frutos, que

¹² Ver *Orientaciones Generales para los Albergues Escolares Indígenas*. Pág. 63.



coloca al mismo nivel a los niños y a los alimentos. Se trata de una construcción estrechamente vinculada a la concepción de la naturaleza que implica cuidar a los alimentos como se cuida a niñas y niños. Como docente del nivel en la cultura wixarika es importante tener presente esto para las decisiones didácticas que se vayan a tomar.

En el siguiente cuadro, se muestra una canción *wixarika* que los *hikuritamete* (peyotereros) inventaron sobre el peyote, mientras recorren el trayecto a *Wirikuta*, San Luis Potosí. En la letra se puede leer un conocimiento originario que muestra al peyote como una fuente de conocimiento.

Tuutu Muyuyuawi	Las flores azules
Tuutu muyuyuawi, Tuutu muyuyuawi 'ali hiliwalie, 'ali heka'uti, 'ali metiniuka, 'ali metiniuka. 'ali chipaseniu, semitemaiwawe, xekeneutimaixia, xekeneutimaixia.	Las flores azules Las flores azules las flores azules que están atrás de las montañas que están hablando, que están hablando. Ustedes que dicen saberlo todo, intérpretenlas, intérpretenlas.

PEDAGOGÍAS ORIGINARIAS

Las pedagogías originarias son un conjunto de principios educativos no escritos sobre prácticas socioculturales y conocimientos que se transmiten de manera oral y en la acción, referidos a la vida familiar, comunitaria y productiva, la relación con la naturaleza, la interacción social, la convivencia y lo sagrado. Los procesos de transmisión y apropiación se fundamentan en la demostración del enseñante, el involucramiento, la observación y la puesta en práctica del aprendiz.

En la cultura *Wixarika* la manera como se transmiten estos conocimientos tiene que ver con un proceso de involucramiento activo de niñas y niños

tocando las sonajas —como se mencionó anteriormente— y con la observación que hacen tanto los pequeños como los adultos. La pedagogía originaria recrea los conocimientos sobre la vida productiva al incorporar conocimientos, prácticas y técnicas relacionadas con el cultivo del maíz. Por ejemplo, organizativas al posicionar al *Marakame* como un interlocutor cultural, con los ancestros, al involucrar a los niños desde pequeños en las prácticas rituales y cósmicas al estructurar un devenir del mundo por ciclos.

Como docentes de educación inicial indígena y de la población migrante, indagar las pedagogías originarias ayudará a explicitar los mecanismos que siguen para educar a niñas y niños desde pequeños y utilizarlas como recursos en la diversificación curricular.

LOS HORIZONTES COMO HERRAMIENTAS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN

La contextualización es un ejercicio que implica tomar decisiones prácticas, para ello nos apoyamos en los horizontes de contextualización que plantea Mallarino. El primero tiene que ver con la construcción de sentido de la educación inicial. De manera específica, se plantean las preguntas: ¿Para qué trabajar la danza de Nuestra Madre *Tatei Neixa* con las niñas y los niños de educación inicial indígena y de la población migrante? ¿Cómo se vinculan los conocimientos originarios de esta práctica sociocultural con los conocimientos que plantean los ámbitos y los aprendizajes esperados? Sobre la primera pregunta, el trabajo de esta práctica sociocultural favorece la construcción de la identidad personal y cultural al equipararlos con los primeros frutos y de aquí con la naturaleza. Las prácticas, desde esta perspectiva, tienen un sentido más allá de lo que aparentemente parecen ser. La relación entre conocimientos originarios y aprendizajes esperados de los ámbitos, puede pensarse desde el fragmento de un aprendizaje esperado: "...juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos". Desde la perspectiva del pensamiento occidental, en la teoría de Piaget, el desarrollo del pensamiento implica partir de lo concreto para llegar a la representación y justo esto es lo que sucede cuando las niñas y los niños sienten que son iguales a los primeros frutos tiernos (elotes, calabazas y ejotes).

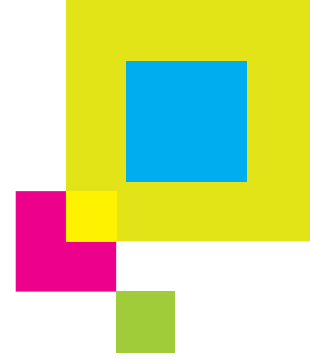
El segundo horizonte de contextualización implica cuestionarse como docente, qué tanto se conoce y se desconoce de la cultura *Wixarika*, en particular sobre la fiesta de *Tatéi Neixa*. Esta es la humanización de la contextualización en la que las y los docentes forman parte del mismo y se reconocen con sus conocimientos, sus dudas, y sus inquietudes. Si la o el docente son parte de la cultura *wixarika* se reconocen a sí mismos, redescubren nuevas explicaciones; si son parte de otra cultura, relacionan la suya propia con la de la comunidad

en la que laboran y se reconocen en la alteridad. En el proceso de contextualización, las y los docentes delimitan su práctica entre lo que saben y lo que indagan, entre lo que conocen y lo que desconocen de la didáctica específica de la cultura y de la lengua.

El tercer horizonte tiene que ver con las estrategias didácticas. No se debe perder de vista que todo el ejercicio de contextualización tiene como sentido la construcción de estrategias pertinentes a los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños. Es aquí donde la y el docente se preguntan ¿A partir de lo revisado, cuáles pueden ser algunas posibles actividades a trabajar con las niñas, niños y agentes educativos comunitarios? Continuando con el ejemplo de la cultura *Wixarika*, en primer lugar se puede plantear la participación y observación por parte de niñas y niños en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*. Es importante tener claro que la participación y la observación se realizan hasta donde esté permitido por las normas no escritas, pero guardadas por los pueblos originarios y migrantes. Una segunda actividad tiene que ver con la elaboración de sonajas por parte de los niños de tres años y los agentes educativos comunitarios. Los más pequeños pueden realizar una actividad de juego con sonajas ya elaboradas, acompañados por un agente educativo comunitario. Una tercera actividad, puede ser la representación de la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa* por parte de las niñas y los niños, con la participación de agentes educativos comunitarios.

Se resaltan tres cuestiones. Primera: nótese que estas actividades son resultado del proceso de indagación sobre las prácticas socioculturales y los conocimientos originarios; segunda: entre actividades, en ningún momento se considera la explicación por parte de la y el docente o los agentes educativos comunitarios sobre tal o cual tópico, lo cual no significa que no se vaya a establecer una interacción y un diálogo, pero la explicación no es lo fundamental, en tanto las niñas y los niños aprenden observando, haciendo, repitiendo y reflexionando sobre lo que hacen. El diálogo debe surgir, precisamente, de esto que las niñas y los niños comentan, sin forzar ni acartonar la expresión oral; tercera: las actividades ya tienen un orden preliminar, siguiendo una lógica que parte de lo concreto y avanza hacia la construcción de la representación mental.

Con fines de orientar la planeación de la acción de la práctica educativa, podemos decir que aquí concluye una primera fase de la contextualización, sin negar la posibilidad de continuar contextualizando al diversificar. En el esquema 3 separamos ambos procesos, pero en la práctica pueden traslaparse, sin perder de vista la necesidad de ser constantes y flexibles.



LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

En la misma lógica esquemática, la diversificación curricular inicia a partir de la pregunta: ¿Cómo enriquezco estas actividades para que pasen a ser parte de una actividad, situación o secuencia didáctica vinculadas a los propósitos generales y específicos de la educación inicial indígena y de la población migrante, las pautas de desarrollo, los ámbitos de la acción educativa y a los aprendizajes esperados?

LOS PROPÓSITOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

Con fines de contextualización curricular, retomar los propósitos generales y específicos del Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante, ayuda a enmarcar el trabajo educativo entre el desarrollo integral de niñas y niños y la cosmovisión de los pueblos originarios. Es importante que de manera constante las y los docentes recurran a estos propósitos con la finalidad de dar sentido a su propia práctica. En el caso de los centros que atienden niñas y niños en situación migrante se deben revisar y enriquecer con base en las particularidades.

En la práctica sociocultural, la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa* se está atendiendo al propósito general de:

Favorecer en los infantes, con oportunidad y pertinencia el desarrollo de las identidades personal, cultural, social y de género.

Y como propósitos específicos, que:

- Desarrollen una imagen positiva de ellos mismos y construyan su identidad personal, social, cultural y de género;
- Conozcan, disfruten, expresen y aprecien su mundo mediante la participación en diferentes manifestaciones culturales propias de su pueblo, adquiriendo paulatinamente sensibilidad y apreciación estética a través de diversos lenguajes como la música, las artesanías, la danza y la literatura.¹³



¹³ Estos propósitos se retomaron textualmente del fascículo IV, págs. 15 y 17.



Reconocer los propósitos generales y específicos en el marco de la contextualización, contribuye a dotar de sentido a la planeación de la acción de la práctica educativa.

LAS PAUTAS DE DESARROLLO

Al revisar las pautas de desarrollo, encontramos que algunas de ellas están relacionadas con la motricidad fina y gruesa, la comunicación, el juego, entre otros aspectos, y de manera particular puntualizamos algunas para valorar cuáles han logrado y cómo potenciarlas a través de las actividades en proceso de planeación.¹⁴ A continuación se muestra un cuadro con algunas pautas de desarrollo mencionadas en el fascículo III.

Edad	Pauta de desarrollo
0-3 meses	<ul style="list-style-type: none">• Capta la mirada y la mímica facial de los adultos cercanos;• Emite sonidos o ruidos al ver un objeto o escuchar los sonidos que este hace.
3-6 meses	<ul style="list-style-type: none">• Mira a su alrededor explorando cuando el ambiente es nuevo.
6-12 meses	<ul style="list-style-type: none">• Hace sonar una campana a propósito (en lugar de campana puede ser sonajas) .
12-18 meses	<ul style="list-style-type: none">• Muestra agrado ante estímulos musicales y visuales; a las actividades que le permiten ejercitar su cuerpo.
18-24 meses	<ul style="list-style-type: none">• Le gusta representar personajes, animales y otras persona.
De dos a tres años	<ul style="list-style-type: none">• Entiende instrucciones sencillas;• Aplica acciones de juego simbólico con muñecos, animales, juguetes, etc;• Salta con los dos pies a la vez.

Se aclara que estas pautas de desarrollo orientan las actividades planteadas previamente a nivel de propuesta con base en las prácticas socioculturales y los conocimientos originarios. Desde esta perspectiva se concibe a estas pautas de desarrollo como aspectos pendientes o logros a potenciar en las niñas y niños al participar en actividades y situaciones didácticas. Es importante reconocer que es lo que ya hacen las niñas y los niños y lo que falta por hacer para diversificar el currículo.

¹⁴ Las pautas de desarrollo también funcionan para detectar alguna posible discapacidad o a posibles niñas y niños sobresalientes. La edad es sólo un referente que puede variar según el contexto sociocultural.

A continuación se agregan algunas palabras en lenguas nacionales que ayudan a reconocer algunos logros en cuanto a las pautas de desarrollo.

Español	Maya	Náhuatl	Purépecha	Mixteco
Escuchar	U'uy	Kaki	Kurhanguni	Kuni so'o
Párate	Óokót	Timijtotia	Anaxurhini, angandini	Kandichi
Siéntate	Kutal, kuklin	Motali	Uaxakani	Nukoo
Bailemos	Níkil	Moketsa	Uarhani	katajá'a
Duerme	Wenel, weneh	kochi	Apúpitixi jati	Kusun

LOS ÁMBITOS Y LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Un segundo momento de la diversificación curricular implica identificar los ámbitos de la acción educativa, los aprendizajes esperados y sus manifestaciones en el fascículo IV del Marco Curricular. Los aprendizajes esperados según el Acuerdo 592 son:

Indicadores de logro que en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula”.

En el siguiente cuadro se muestra la identificación y el enriquecimiento a partir de la contextualización.



Ámbito	La identidad personal, social, cultural y de género
Aprendizaje esperado	Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen
Manifestación	Observan expresiones culturales como la danzas y bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra moler el maíz en su comunidad
Manifestación enriquecida	Observan, participan y comprenden algunas expresiones culturales de su pueblo originario como la danza de Nuestra Madre <i>Tatéi Neixa</i>
Ámbito	Lenguaje, comunicación y expresión estética
Aprendizaje esperado	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
Manifestación	Mueven su cuerpo y emiten sonidos cuando escuchan música o canta alguien
Manifestación enriquecida	Realizan los movimientos del cuerpo de acuerdo a la danza de Nuestra Madre <i>Tatei Neixa</i> según los cinco puntos cardinales

La reelaboración de la manifestación del aprendizaje permite diversificarlo según las características culturales de niñas y niños al formar parte de un pueblo originario o migrante.

Al establecer relaciones entre los aprendizajes esperados y los conocimientos originarios encontramos lo siguiente:

Aprendizaje esperado	Conocimiento originario	Tipo de relación
Movimiento del cuerpo (de acuerdo con los cuatro puntos cardinales).	Movimiento del cuerpo de acuerdo con los cinco puntos cardinales.	De complementariedad.
Juegan imaginando situaciones y representando personas.	Los niños menores de cinco años son presentados en el <i>Tátei Neixa</i>	De asociación.





Las relaciones de complementariedad refieren a conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles. Mientras los cuatro puntos cardinales corresponden al pensamiento occidental con cierto nivel más amplio de convencionalidad, los cinco puntos cardinales de la cosmovisión *Wixarika* responden al territorio geográfico y simbólico de este pueblo originario. Las relaciones de asociación aplican a conocimientos con un cierto nivel de cercanía y en este caso particular el conocimiento occidental es más general y el originario, es más específico.

LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

El tercer momento de la diversificación tiene que ver con los contenidos de aprendizaje. Según Tomlinson, clarificar los contenidos, permite a la y el docente centrarse en lo esencial al darle claridad sobre lo que espera que niñas y niños aprendan. La elaboración del contenido de aprendizaje implica articular los conocimientos originarios con los aprendizajes esperados de los ámbitos de acción educativa. A continuación se plantea la caracterización que Zabala hace de estos conocimientos.³⁵

³⁵ Tomado de Orientaciones Generales para los Albergues Escolares Indígenas, Pág. 61.

Declarativos	<p>Están integrados por tres tipos de contenidos: factuales, conceptos y principios.</p> <p>Factuales comprenden hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares.</p> <p>Conceptos hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes.</p> <p>Principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situación en relación con otros hechos, objetos o situaciones, y que normalmente describen relaciones de causa-efecto o de covariación</p>
Procedimentales	<p>Constituyen un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo. Incluyen entre otras cosas, las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos.</p>
Actitudinales	<p>Engloban una serie de conocimientos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas.</p> <p>Valores son principios o ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido.</p> <p>Actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera.</p> <p>Normas son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social.</p>

La intención de este cuadro es que las y los docentes se orienten en la elaboración y reelaboración de los contenidos de aprendizaje, reconociendo los tipos de conocimientos a partir de la indagación de la cultura, la lengua y la relación con los aprendizajes esperados. Con base en este cuadro también podemos comprender cómo las niñas y niños de educación inicial indígena y de la población migrante desarrollan aprendizajes articulando conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

A continuación se muestra un ejemplo de cuáles serían los contenidos, en el caso de que se trabajen a lo largo de este texto. Se trata de hacer un esfuerzo para identificar cuáles son los tipos de conocimientos que subyacen en cada uno de los contenidos.

Contenido	Tipos de conocimientos		
	Declarativo	Procedimental	Actitudinal
a. Objetos sagrados de la danza <i>Tatéi Neixa</i> .	Identificación de sonajas, tambor Tepu, jícaras, Reconocimiento de sonidos, colores y tamaños.	Procedimiento para la elaboración de sonajas Producción de sonidos Seguimiento de los pasos de la danza.	Prestar atención.
b. La relación entre las niñas, los niños y los primeros frutos.	Identificación de frutos tiernos (elotes, calabazas, ejotes).	Identificación de semejanzas entre los primeros frutos y los propios niños.	Respeto hacia los alimentos y a la tierra.
c. Tiempo y espacio <i>wixarika</i> .	Caracterización de la fiesta, Conocimiento de los cinco puntos cardinales.	Movimientos según los puntos cardinales Manejo de la lateralidad.	Ser constante y persistente en las actividades.

La intención de diferenciar los tipos de conocimientos nos ayuda a reconocer la especificidad de lo que se espera que las niñas y niños desarrollen y aprendan en relación con su cultura originaria. Además, se enfatiza que no sólo se trata de abordar lo declarativo, sino también lo procedimental y lo actitudinal, y de esta manera promover el logro de los aprendizajes esperados.

En el cuadro, el orden en que se enuncian los contenidos: a) objetos sagrados de la danza *Tatéi Neixa*, b) la relación entre niñas, niños y los primeros frutos y c) tiempo y espacio *wixarika*, muestra una secuencia lógica que implica considerar cuáles son los conocimientos previos y cuáles requieren de mayor elaboración. La secuenciación de los contenidos responde a la pregunta: ¿Qué necesitan aprender las niñas y los niños, primero y qué después?



LOS PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE

Los propósitos son elaborados por las y los docentes con tal de hacer explícitas las intenciones educativas y lo que se espera lograr durante el transcurso de la intervención didáctica, con la finalidad de diversificar el currículo de acuerdo a los diferentes intereses, necesidades y capacidades.

De manera particular los propósitos que se plantean para el caso que se viene trabajando son:

- Que las niñas y niños conozcan, reconozcan, manipulen, elaboren y usen algunos objetos sagrados que se emplean en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*, al ser partícipes en el mismo.
- Que niñas y niños sean presentados como si fueran los primeros frutos de la siembra, durante la fiesta de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*.
- Que las niñas y los niños conozcan y realicen movimientos de acuerdo con los cinco puntos cardinales de la cosmovisión *Wixarika* al hacer una representación a la comunidad de la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*.

Desde el planteamiento mismo de los propósitos se impulsa la diversificación del currículo al enfatizar la posibilidad de que mientras unos exploran, otros elaboran, y otros usan los objetos sagrados al participar en la representación. De esta manera podemos hablar de una diversificación en función de las diferentes capacidades.

Si se tratara de una comunidad *Wixarika* de Durango, en donde además hay niñas y niños odham (tepehuanes), desde el trabajo de contextualización se realizará la indagación y el planteamiento de los propósitos incluyendo elementos relacionados con los alimentos que consumen las niñas y los niños como parte del mitote tepehuano.¹⁶

Luego entonces, la diversificación curricular en educación indígena conlleva a desarrollos pedagógicos que permitan el aprendizaje de niñas y niños según diferentes capacidades, culturas y lenguas.

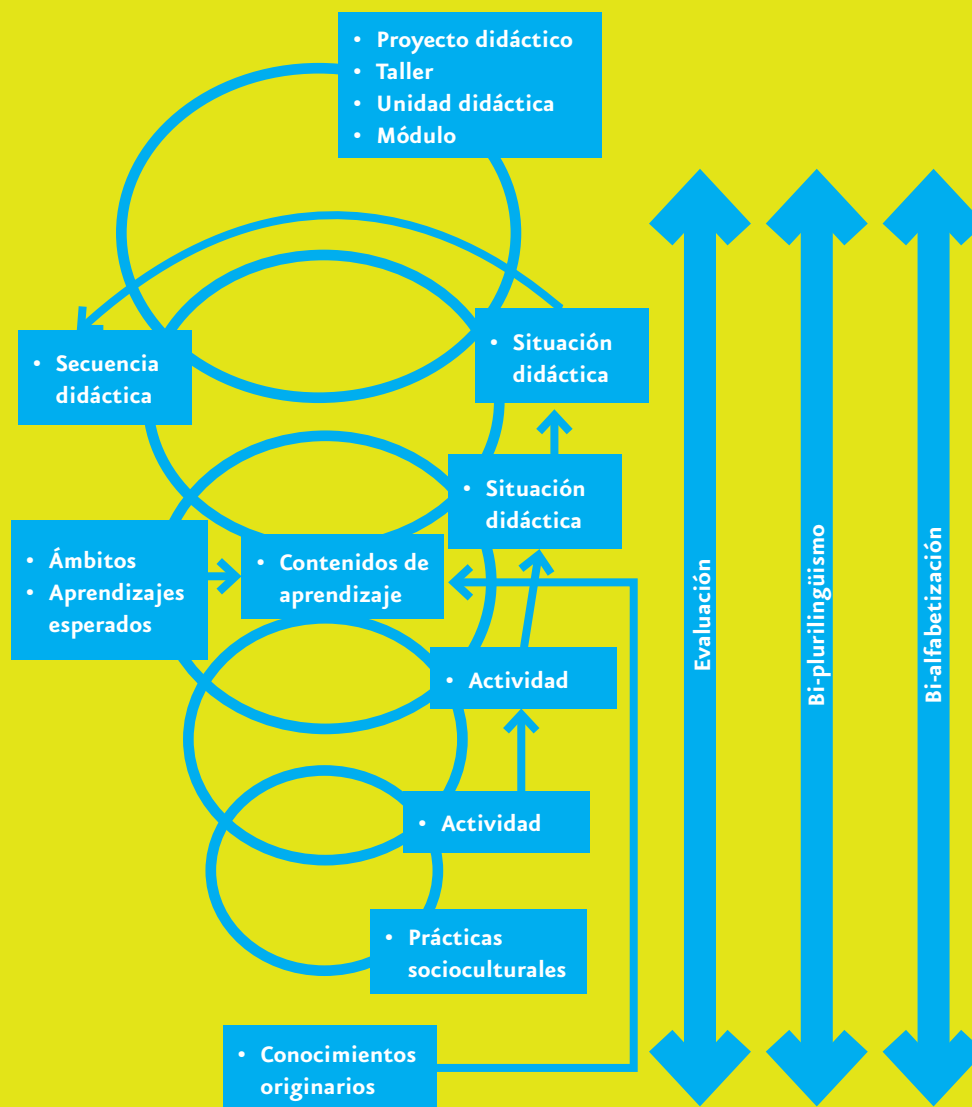
¹⁶ En la cultura odham (tepehuanes) durante los mitotes (*xiotalh*) familiares del mes de mayo, las niñas y niños que tienen alrededor de un año (cumplido por general) reciben por primera vez de forma emblemática, tres alimentos culturalmente muy importantes: el venado (en ocasiones sustituido por una ardilla conocida como *chichalote*), el maíz en forma de tamal y la sal. Sentadas en el piso, las madres de los pequeños los sostienen en brazos mientras el *k+kam* (nombre que recibe el mayor en la familia) los purifica con bocanadas de tabaco *makuche* y después toca sus labios con los tres alimentos sagrados.

El planteamiento de los propósitos de aprendizaje responde precisamente a la diversificación del currículo, en tanto que establecen la intención educativa de lo que se pretende que niñas y niños desarrollen y aprendan. Se construyen a partir del análisis de los conocimientos originarios y las prácticas socioculturales, de los ámbitos, los aprendizajes esperados, sus manifestaciones y los contenidos de aprendizaje. En los propósitos se debe incluir tanto los aspectos del desarrollo del niño, como los relacionados con la cultura y la lengua. En este sentido muestran el enriquecimiento de los planteamientos curriculares atendiendo a lo local.

Los propósitos como aspectos más específicos se plantean con una perspectiva de evaluación, es decir la y el docente debe tener claro que al plantear el propósito está pensando en lo que va a representar un desarrollo o un nuevo aprendizaje, en lo que va a ser posible de lograr y por lo tanto se puede evaluar, valorar, estimar.

EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES, SITUACIONES Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Una vez que se ha definido los contenidos, como parte de todo el proceso que se describe previamente, la y el docente requiere tomar decisiones con respecto a lo que niñas y niños van a hacer para lograr los aprendizajes esperados. Este proceso se muestra en el siguiente esquema.



Esquema 5: La espiral didáctica

El punto de partida son los conocimientos originarios y las prácticas socioculturales, atendiendo a una intervención educativa que potencie el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización, acompañándose permanentemente de la evaluación de aprendizajes, procesos, estrategias y condiciones.

En este sentido, la DGEI, concibe al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización como:

los procesos que viven las niñas y los niños al aprender o adquirir dos o más lenguas en forma simultánea y que el aprendizaje de estas lenguas (tanto en rasgos lingüísticos como comunicativos conforman las competencias que han desarrollado respecto al conocimiento de las lenguas en uso. [La bi-alfabetización se entiende como] el proceso constructivista de acceso a la cultura escrita en la lengua materna y en otra lengua.¹⁷

La evaluación es una tarea transversal que acompaña, enriquece y reorienta la contextualización y la diversificación curricular.

La organización didáctica en actividades, situaciones y secuencias didácticas obedece a una lógica de construcción del conocimiento de manera global y articulada que se corresponde con la visión holista de los pueblos originarios y migrantes. A medida que se van articulando las actividades en torno a los conocimientos, las niñas y los niños van construyendo esquemas de pensamiento cada vez más complejos. El paso de una actividad a una situación y de una situación a una secuencia atiende a esta lógica de construcción en la que se prioriza la condición relacional del conocimiento originario.

A continuación se muestra un esquema sobre la caracterización de estos niveles de organización didáctica:

¹⁷ Olvera A. Xochitl, y otros. *Definiciones, Documento de Trabajo*. Dirección de Educación Básica. DGEI





Actividad	Situación didáctica	Secuencia didáctica
Son el medio por el cual se organiza el trabajo docente.		
Pueden ser de: juego libre o bien el acercamiento a la lengua, la cultura, la lectura, y la escritura.	Comprende los siguientes elementos: ámbito, aprendizajes esperados, manifestación, enriquecimiento de la manifestación, contenidos, actividades de apertura, continuidad y reconstrucción de lo aprendido, recursos, tiempo y evaluación.	
Contiene por lo menos: ámbitos, aprendizajes esperados, manifestación, enriquecimiento de la manifestación, contenidos, propósitos de aprendizaje, desarrollo, recursos, tiempo y evaluación.		
Tienen un nivel de complejidad progresivo en tres fases: apertura, continuidad y reconstrucción de lo aprendido.		
Enfrentan a las niñas y los niños a la resolución de problemas (retos cognitivos y/o prácticos) que propician el desarrollo de aprendizajes esperados.		
Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo.		
La decisión de un contenido se genera en torno a los conocimientos locales obtenidos en el proceso de contextualización.		
Son pertinentes para el desarrollo de aprendizajes esperados		
No están ligadas con otras actividades.	Juegos, disposiciones, invitaciones, cuestionamientos, o especificaciones claras que la y el docente habrán de decir o hacer con niñas y niños con la participación de Agentes Educativos Comunitarios.	
Reconocen y favorecen tanto pautas de desarrollo como de aprendizajes esperados		
Las actividades tienen una duración máxima de 30 a 45 minutos. Se pueden llevar a cabo en la fase de apertura de la acción de la práctica o cuando se pretenda realizar el diagnóstico ya sea al inicio del ciclo o permanente.	Son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado y un tiempo previamente establecido.	

LAS ACTIVIDADES

En la educación inicial indígena y de la población migrante, las actividades se conciben como aquello que las y los docentes realizan para trabajar aspectos relacionados con la alimentación, la salud, la estimulación, el juego libre o bien el acercamiento a la lengua, la cultura, la lectura y la escritura. Las actividades pueden ser una alternativa para trabajar con niñas y niños menores de dos años, sin embargo también son un recurso para los de tres años, cuando se tenga una intención pedagógica inmediata o se presenten situaciones emergentes. De allí que se trate de actividades que como tales no están ligadas con otras actividades, lo cual no implica que no puedan incorporarse a una situación o secuencia didáctica. En las actividades se plantean el reconocimiento y favorecimiento de aprendizajes esperados y las pautas de desarrollo. En el caso de las actividades, la estimulación, el juego libre, la higiene, el lenguaje y la comunicación se abordan como elementos separados entre sí.

Las actividades tienen una duración máxima de 30 a 45 minutos. Se pueden llevar a cabo en la fase de apertura de la acción de la práctica educativa y cuando se requiere contextualizar y diagnosticar procesos de aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva cultural y lingüística. Las actividades también pueden ser coordinadas por los agentes educativos comunitarios.

Cuando la y el docente de educación inicial indígena y de la población migrante recibe por primera vez a un pequeño en su centro, lo puede poner a jugar con una sonaja tradicional o algún objeto que sea de su interés y contribuya a su desarrollo motriz, cognitivo o social, con la participación de la madre o de algún agente educativo comunitario. Esto posteriormente le ayudará a diseñar una situación didáctica integrando lo que trabajó en la actividad.

A continuación se muestra un ejemplo de una actividad con la participación de agentes educativos comunitarios.



Tema: Estimulación de la psicomotricidad gruesa¹⁸

Ámbitos: Identidad personal, social, cultural y de género, lenguaje y comunicación, salud.

Contenido: Ejercitación en las extremidades.

Propósito: Que los niños y niñas fortalezcan sus piernas para seguir desarrollando su caminar y obtenga más confianza para introducirlo a dar pasos con más rapidez.

Lugar: En domicilio particular del niño.

Materiales: En la cama de la familia,

Actividades:

- Informar a la mamá sobre las actividades que se llevarán a cabo con su hijo (a) y explicarle los beneficios que obtendrá.
- En supino¹⁹ con los brazos extendidos hacia arriba, hacerlo rodar tres veces seguidas, manteniendo los brazos sobre la cabeza y las piernas juntas (repetir los movimientos de 8 a 10 veces en cada fase o sesión).
- Ayudarlo a dar marometas sobre la cama (repetir los movimientos de 8 a 10 veces en cada fase o sesión)

Tiempo: 30 minutos

Evaluación: observando y registrando los avances en cuanto al desarrollo motriz grueso.

SITUACIONES DIDÁCTICAS

Según el Programa de Estudios 2011, las situaciones didácticas atienden al criterio de integralidad de globalización. Recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla la niña y el niño; es decir que son propicias para promover aprendizajes situados y por lo tanto significativos, al relacionar lo que se aprende en el contexto.

A continuación se muestra un ejemplo de una situación didáctica para niños menores de dos años, relacionada con la cultura *Wixarika* y de manera específica con el trabajo de contextualización y diversificación:

¹⁸ María Celina Yevisme Angamea, Comunidad: Caurarajaqui, Municipio de Etchojoa, Sonora. Se eliminó el rubro de competencias y se hicieron algunas precisiones en cuanto al tiempo, lo demás quedó como aparece en el sitio web www.educacioninicialindigena.mx (De uso interno de la DGEI).

¹⁹ Tendido sobre el dorso.

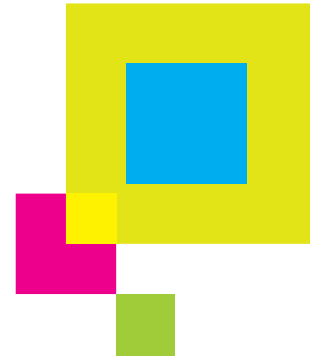
Situación didáctica con niñas y niños de 6 meses a 2 años
Jugando con sonajas de la danza *Tatei Neíxa*

Ámbitos	Aprendizajes esperados	Manifestación de los aprendizajes esperados
Identidad personal, social, cultural y de género.	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.	<ul style="list-style-type: none"> Mueven el cuello. Voltean hacia donde están los sonidos y objetos. Intentan tomar objetos extendiendo las dos manos al frente. Toman algún objeto con firmeza. Manipulan diversos objetos. Se sientan con ayuda. Se sientan solos. Se sientan estando de pie. Se ponen de pie sin apoyo.
	Sostienen una relación armónica con los integrantes de la familia y la comunidad ampliando progresivamente sus interacciones sociales, sobre todo mediante el juego y la exploración.	<ul style="list-style-type: none"> Empiezan a relacionarse con otros niños, primero por periodos cortos y luego más largos. Se integran a las tradiciones, de acuerdo con lo que dicta su cultura para este periodo de edad: escuchar rimas y cantos, por ejemplo.
Lenguaje, comunicación y expresión estética.	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 imaginado situaciones y representando personas, animales u objetos.	<ul style="list-style-type: none"> 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, etc. (en este caso con sonajas). Observan la manera en que se tocan distintos instrumentos tradicionales de su comunidad: en este caso, las sonajas y el tambor Tepu.

Propósitos:

- Mover el cuerpo, sentarse y levantarse solos y con ayuda.
- Seguir con la vista objetos que producen sonido, tomarlos, manipularlos, producir y disfrutar el sonido.
- Empezar a relacionarse con otros niños por periodos cortos.
- Prestar atención a cantos y sonidos producidos con distintos instrumentos tradicionales como las sonajas y el tambor Tepu.

Tiempo: 30 a 45 minutos



Preparar sonajas que se usan en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa* para cada una de las niñas y los niños.

Apertura: Se sienta a las niñas y niños en el piso, en tapetes, o en algún otro material. Si algún niño aún no se sienta, se le puede ayudar con almohadas o algún otro objeto que los proteja y los sostenga.

La docente o el agente educativo comunitario realizan sonidos con una sonaja en movimiento e invitan a niñas y niños a observarla. Si alguna niña o niño no sigue la sonaja con la vista, se le acerca y se suena más fuerte para llamar su atención.

Continuidad: Después se coloca un cierto número de sonajas, a su alcance, o relativamente cercanas para que las puedan alcanzar y se les invita para que tomen una. Si algún bebé no alcanza a tomarla o no la quiere tomar se les ofrece la sonaja en la mano. Mientras las niñas y niños van tomando las sonajas se les va explicando que estos instrumentos se tocan en la danza de *Tatéi Neixa*.

La y el docente produce sonidos con las sonajas de manera libre e invita a niñas y niños para que lo imiten. Poco a poco los sonidos se van produciendo con ciertos espacios de tiempo. Algunos sonidos son más fuertes, otros son más suaves, trata de modelar los sonidos, por lo menos en el caso de los más grandes.

En un segundo momento un agente educativo comunitario con cierta experiencia y conocimiento de la danza *Tatéi Neixa*, toca un tambor, similar al tambor *Tepu* y trata de que niñas y niños guiados por otros agentes educativos comunitarios sigan el ritmo del tambor.

Reconstrucción de lo aprendido: las niñas y niños exploran y producen sonidos libremente con las sonajas.

Durante la actividad se utilizan algunas palabras en lengua *Wixarika* como las siguientes:

kaitsa	sonaja
yuariká	sonido
waikané	jugar
muéna	escuchar

Materiales: sonajas, tambor *Tepú*

Evaluación:

- Las niñas y los niños:
- Pueden sentarse y levantarse con ayuda
- Pueden sentarse y levantarse solos
- Siguen con la vista los objetos que producen sonidos
- Intentan tomar las sonajas
- Manipulan las sonajas
- Producen y disfrutan los sonidos que producen las sonajas libremente
- Producen y disfrutan los sonidos siguiendo el ritmo del tambor tepu
- Interactúan con niñas y niños concentrándose en las sonajas que pueden compartir

La y el docente:

- Ayuda a niñas y niños a realizar las actividades promoviendo la autonomía
- Da indicaciones y explicaciones entendibles para las niñas y los niños y usa algunas palabras en lengua
- Guía a las niñas y niños para que produzcan sonidos con las sonajas y con ayuda del tambor tepu

Se resalta que la situación se construyó a partir de la contextualización y por ello se titula en relación a las sonajas que se usan en la danza de *Tatéi Neixa*.

En el caso de la cultura maya, una práctica sociocultural es el *jet's meek* (*hetz* o *jéets* quiere decir “aligerar”, “aliviar la carga”, y *mek* o *méek* se traduce como “abrazar”), una ceremonia que, según manifiestan los padres, debe realizarse cuando las niñas cumplen tres meses de edad y los niños cuatro. Para la celebración de dicho ritual con antelación se les busca sus padrinos y se fija la fecha, generalmente deben de ser dos un hombre y una mujer, pero también puede ser uno, si es así, el sexo del adulto debe de ser el sexo del infante. El día de la ceremonia los padres de la niña o el niño preparan el espacio en el cual se realizará el *jet's meek*, en las mesas se colocan las velas, herramientas para la niña o el niño, platos y jícara con la comida que se dará a probar al niño. Durante el rito los padrinos cargan a horcajadas (posición de *hetzmek*). En el caso de las niñas, la madrina procede a dar nueve vueltas alrededor de la mesa, generalmente en dirección de las manecillas del reloj, posteriormente la niña pasa al padrino y se dan otras nueve vueltas en dirección contraria. En los niños procede de la misma forma, sólo se aumentan las vueltas de nueve a trece. En los dos casos, los padrinos les van dando a los niños pequeñas raciones de la comida que está en la mesa. Posteriormente se les da a los niños herramientas en sus manos: machete, coa, jícara, sabucán y hacha, si se trata de un niño; agujas, tijera, ollas y comal, si se trata de una niña; para ambos se colocan libretas, libros, lápices y plumas. Los padrinos van explicándoles para que se utiliza cada utensilio y en algunos casos les dan un recorrido por la casa a la niña y por la milpa al niño. Al finalizar las vueltas, el bebé es entregado a los padres, quienes agradecen a los padrinos por haber hecho el *hetzmek* a su hijo. Finalmente los asistentes degustan los alimentos que ha preparado la familia anfitriona. A continuación se muestra una situación didáctica sobre esta práctica sociocultural.

Situación didáctica con niñas y niños de 2 a 3 años
El *jet's meek* maya

Ámbitos	Aprendizajes esperados	Manifestación de los aprendizajes esperados
La identidad personal, social, cultural y de género	Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social, y diferentes de otras personas. Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen	Tienen contacto visual y físico con miembros de su familia y de otros ámbitos Observan expresiones culturales como las danzas y bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra moler el maíz en su comunidad
Lenguaje, comunicación y expresión estética	Expresan gráficamente ideas, vivencias, deseos y pensamientos; identifican personas, objetos, animales, hechos, fenómenos y situaciones en imágenes	Imitan y siguen trazos en cualquier dirección e intentan la representación gráfica de imágenes de objetos, personas y animales
	Manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas y artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros: experimentan con ritmos, colores, texturas; juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos	Participan en representaciones tradicionales de su comunidad: pastorelas, danzas, ritos de petición, carnavales, etcétera

Propósitos:

Que las niñas y los niños:

Se identifiquen como parte de la comunidad con el *jet's meek* maya

Participen en los preparativos del altar y conozcan los significados de sus elementos

Representen mediante dibujos algunos objetos que se utilizan el ritual del *jet's meek*

2 horas

Al llegar con sus mamás, niñas y niños son organizados por la maestra para montar el altar; mientras lo hacen, una madrina les explica en lengua maya el significado de cada elemento.

Desarrollo del Ritual

Para el niño: En las 4 esquinas de la milpa a los 4 meses de edad se recorre 4 veces y se celebra una ceremonia.

Para la niña: Se ponen 3 piedras en el fogón, se hace a los 3 meses y se celebra una ceremonia.

Previamente, se prepara el atole de masa y una sopa tradicional de chaya, huevo y pepita. Asimismo, se monta un altar con flores y velas; se pone el atole en 7 jícaras y en una grande la sopa. También se prepara la sopa y el atole del bebé. Se elige una madrina por bebé, quien realiza sus oraciones con las rodillas en el suelo se le va dando el atole y la sopa al bebé. Posteriormente, se le entrega al bebé cosas que puedan determinar su futuro en la vida adulta.

Para el niño se le entrega un lápiz y cuaderno, si la madrina ha visto en sus oraciones que si será escritor, o bien, se le da un machete y hacha si será campesino.

Para la niña, se le entrega una escoba para barrer y masa para tortear, si se dedicará a la casa, o bien, un lápiz y cuaderno si la madrina ha visto en sus oraciones que será escritora.

La madrina define la trayectoria personal del niño y de la niña.

La ceremonia puede ser individual o colectiva y al final de ésta el bebé se integra en la comunidad y ya es parte de ella. Se determina su futuro a través de una ceremonia y favorece su pronto caminar erguido, además de que la comunidad les brinda la protección y futuro próspero al niño y a la niña.

Una vez concluida la ceremonia, se les pide a los observadores que se sienten a dibujar lo que más les llamó la atención del ritual. Ellos lo plasman y después explican con sus propias palabras lo que dibujaron. Mientras tanto, las familias desmontan el altar y platican en lengua lo que sucedió.

Si bien, la situación se orienta a los menores de 3 y 4 meses, se incluye a los niños y niñas mayores como observadores del ritual, lo cual amplía la posibilidad de convertirse en una secuencia. Implica escribir en la planeación para tomar en cuenta, otros ámbitos, aprendizajes esperados y evaluaciones pertinentes a la práctica sociocultural que se desarrolla. Todo ello enfocado a la observación, apropiación y ejecución de la cultura originaria.

<i>chaay</i>	chaya
<i>huum</i>	sonido
<i>ch'a'an</i>	observar
<i>u'uy</i>	escuchar

Materiales: La milpa, piedras, un fogón, atole, masa, chaya, huevo, pepita, un altar con flores y velas, jícaras, cosas que determinan el futuro del bebé.
Hojas blancas, crayolas.

Evaluación:
Tienen contacto visual y físico con miembros de su familia y de otros ámbitos.
Disfrutan de los arrullos y cantos tradicionales de la comunidad.
Observan expresiones culturales como las danzas y bailes.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Resulta oportuno recordar la definición de secuencia didáctica tal como lo indica Nemirovsky: “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos”.

El Programa de Estudios 2011 concibe las secuencias didácticas como actividades de aprendizaje organizadas, que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre que se corresponden con la apertura, continuidad y reconstrucción de lo aprendido que se manejan en el *Fascículo V de este Marco Curricular*.





Secuencia didáctica para niños de dos y tres años de edad
La danza de *Tatéi Neixa*

Ámbitos	Aprendizajes esperados	Manifestación	Enriquecimiento de la manifestación
La identidad personal, social, cultural y de género	Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen	Observan expresiones culturales como las danzas y bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra moler el maíz en su comunidad	Observan, participan y comprenden expresiones culturales de su pueblo originario como la danza de Nuestra Madre <i>Tatéi Neixa</i> y de manera específica la presentación específica de los niños menores
Lenguaje, comunicación y expresión estética.	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	Mueven su cuerpo y emiten sonidos cuando escuchan música o canta alguien	Realizan los movimientos del cuerpo de acuerdo a la danza de Nuestra Madre <i>Tatéi Neixa</i> según los cinco puntos cardinales

Contenidos

- Identificación, reconocimiento, manipulación y elaboración de objetos sagrados de la danza *Tatéi Neixa* (sonajas, tambor tepú, jícaras).
- Reconocimiento de los primeros frutos de la siembra, niñas y niños como los primeros frutos.
- Identificación de arriba, abajo, al frente, atrás, al centro.

Propósitos

- Que las niñas y niños reconozcan y diferencien tres objetos sagrados que se usan en la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*.
- Que las niñas y niños reconozcan los primeros frutos de la siembra y como se presentan en la danza de *Tatéi Neixa* y se sientan identificados con estos frutos.
- Que las niñas y los niños identifiquen y realicen movimientos de acuerdo con lo siguiente: arriba, abajo, al frente, atrás y al centro.

Situación didáctica 1: Lo que usamos en la danza de Tatéi Neixa	Situación didáctica 2: Somos los primeros frutos	Situación didáctica 3: Bailamos el Tatéi Neixa
<p>Apertura: La o el docente entrega a los niños por equipos de tres, rompecabezas de sonajas, jícaras, y el tambor tepu. Los rompecabezas se pueden hacer de dibujos o de fotografías recortadas con el nombre del objeto escrito en lengua y en español. Les pide a las niñas y los niños que armen el dibujo o la fotografía. Si algún equipo tiene dificultades puede proporcionarles el mismo dibujo o la fotografía sin recortar para que puedan guiarse. En la integración de los equipos puede procurar que haya niños de tres años que puedan apoyar a los más pequeños. Si la o el docente considera que algún equipo va a tener dificultades, puede cortar el dibujo o la foto en pocas piezas. Cuando los estudiantes han armado el rompecabezas la o el docente les pide que revisen si están bien acomodadas, si les faltó o sobró alguna. Esto es importante para que desde pequeños se vayan acostumbrando a revisar lo que hacen. La y el docente les pregunta: ¿Qué tienen en su dibujo o fotografía? ¿Cómo se dice el nombre del objeto en su lengua? ¿Dónde los han visto? ¿Quiénes lo usan? ¿Para qué lo usan? La intención de las preguntas es que las niñas y los niños reflexionen sobre los objetos.</p>	<p>Apertura: Las niñas y los niños guiados por la y el docente y algunos agentes educativos comunitarios, realizan una visita a una siembra cercana al centro. La intención es que niñas y niños observen y manipulen los elotes, las calabacitas tiernas y los ejotes. Durante la visita la o el docente guían la exploración con preguntas como: ¿Díganme dónde están los elotes?, ¿y las calabacitas?, ¿y los ejotes?, ¿De qué color son? ¿Les gusta comerlos? ¿Cómo los comen en sus casas? ¿Ustedes como niñas y niños, se parecen a los elotes, las calabacitas y los ejotes? ¿Por qué? Se trata de que las niñas y niños se identifiquen con estos primeros frutos, como parte de los conocimientos de la cultura <i>Wixarika</i>.</p>	<p>Apertura: Las niñas y los niños con ayuda de algunos agentes educativos comunitarios representan en una maqueta la danza de Tatéi Neixa, la trabajan en el patio del centro, usan el material con el que cuentan y aprovechan los recursos de la comunidad. Cuando han terminado su maqueta, platican sobre lo que representaron, dónde están los niños, qué les faltó agregar. Los agentes educativos comunitarios ayudan a las niñas y niños a expresar lo que representaron, con frases como: ¿Recuerdan qué es esto? ¿Por qué pusimos esto? ¿Qué nos faltó?</p>

Continuidad: Niñas y niños, junto con la o el docente asisten a la danza de *Tatéi Neixa*. Algunos de ellos serán presentados, junto con los primeros frutos de la siembra. Previamente la o el docente les platicará brevemente sobre la fiesta a la que van asistir, su significado y lo que deben hacer: ser respetuosos, poner atención, escuchar, tratar de ir recordando lo que van viviendo. Si alguno de los niños va a ser presentado, es importante que los demás lo acompañen y observen atenta y respetuosamente. Posterior a la presentación, platican sobre lo que observaron, la y el docente escribe en el pizarrón o en cartulinas o papel rotafolio cuatro o cinco palabras que más mencionaron en lengua y español, y puede hacer algunos dibujos de los objetos que mencionan.

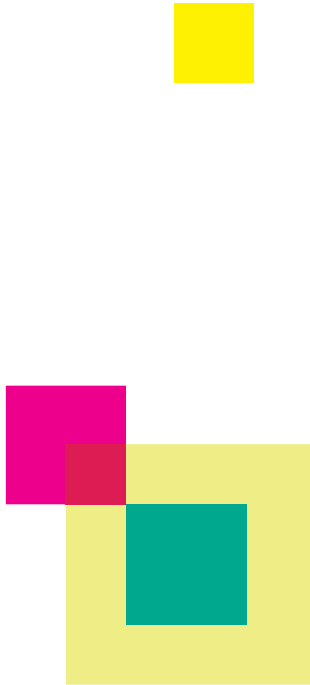
Continuidad: En el centro las niñas y los niños con ayuda de algunos agentes educativos comunitarios, deciden que quieren ser: elotes, calabacitas, ejotes o cualquier otro fruto tierno. Se les plantea el reto de disfrazarse del fruto que escogieron con ayuda del material que tengan en el centro y de lo que puedan aprovechar de la naturaleza, hojas de árboles, algún bejuco (enredadera) que sirva para amarrar sin destruir la naturaleza. Es importante que mientras van disfrazándose los más pequeños o los que requieren ayuda estén acompañados por un agente educativo comunitario, quien además les vaya platicando en su lengua, las partes que tiene ese fruto, de qué color es, cómo lo cosechan y cómo se come. Cuando han terminado su disfraz realizan un recorrido por los caminos o las calles más cercanas al centro, puede ser que visiten algunas familias. Llevan algunos letreros en español y en lengua: “Somos los primeros frutos”, “somos los alimentos de los *Wixarika*”, “cuidemos a los alimentos”. Es importante que estos letreros sean escritos por los agentes educativos comunitarios con ayuda de la o el docente y que a los niños se les pida que repitan lo que dicen.

Continuidad: Las niñas y los niños con ayuda de los agentes educativos comunitarios elaboran algunos objetos sagrados (sonajas, tambor tepú, vestuario). En algunos casos se pueden usar los que ya se tienen de la situación didáctica 1, para practicar como producir los sonidos. La preparación del vestuario puede hacerse con los recursos disponibles o los que previamente hayan traído de sus casas. Es importante que durante este proceso de elaboración la o el docente con la participación de los agentes educativos comunitarios expliquen lo que significan tanto los objetos sagrados como los atuendos del vestuario. La explicación debe hacerse atendiendo al nivel de las niñas y los niños, resaltando colores, formas y sonidos, que son los elementos que ellos perciben a primera vista. Preparan la presentación de los primeros frutos y de algunas niñas y niños que serán presentados. Practican los movimientos arriba, abajo, al frente, atrás, al centro.




<p>Reconstrucción de lo aprendido: Las niñas y los niños juegan un concurso en que vuelven a armar los rompecabezas de los tres objetos sagrados: tambor tepu, jícaras y sonajas. La variante es que ahora deben correr desde una distancia de cinco metros para llegar a donde están las piezas. Cuando terminan de armar el rompecabezas deben decir el nombre del objeto en su lengua.</p>	<p>Reconstrucción de lo aprendido: Al regresar al centro o en algún lugar, después de haber realizado el recorrido, los niños platican sobre ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gusto? ¿Por qué son importantes los elotes, las calabacitas y los ejotes? ¿Cómo deben cuidarlos y por qué deben sembrarlos? Para cerrar cantan una ronda en <i>Wixarika</i> y español:</p> <p><i>Somos como los elotes, verdes y jugosos...</i> <i>Somos como los ejotes, chiquitos y verdosos...</i> <i>Somos como las calabazas tiernas y brincamos con las dos piernas...</i></p>	<p>Reconstrucción de lo aprendido: realizan una representación de la danza de <i>Tatéi Neixa</i>, invitando a algunos integrantes de la comunidad a presenciar la presentación. Debe ser una presentación de diez a quince minutos. Si niñas y niños tienen dificultad para realizar la actividad, son apoyados por los agentes educativos comunitarios y por la o el docente.</p> <p>Al finalizar la presentación platican sobre lo que hicieron, lo que sienten que les faltó mejorar. Para cerrar, juegan un memorama de máximo diez pares de tarjetas sobre los primeros frutos y los objetos sagrados de la danza de <i>Tatéi Neixa</i>. En el memorama se escriben los nombres en español y en lengua y a quienes puedan pronunciarlos se les solicita que lo hagan.</p>
Recursos		
<p>Rompecabezas de sonajas, jícaras, tambor tepu; pizarrón, hojas de rotafolio, crayones, marcadores</p>	<p>Material para disfrazarse de elotes, calabacitas y ejotes; papel de china y crepé, hojas de plantas, bejucos (enredaderas), cinta masking, papel de china, crepé; crayones y marcadores</p>	<p>Material con el que se cuenta para hacer una maqueta, palitos, piedritas, cubos, muñecos; material para hacer un vestuario, paliacates, papel de china, papel crepé, sombreros, trajes tradicionales, memorama previamente elaborado.</p>
2:30 horas	2:30 horas	3:00 horas

Evaluación		
<p>Para las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se involucran en el armado del rompecabezas. Reconocen los objetos que arman en el rompecabezas. Expresan el nombre del objeto en español y en lengua <i>Wixarika</i>. Identifican como se usa los objetos y quien los usa. Mantiene la atención en la danza de <i>Tatéi Neixa</i>. Recuerdan lo que sucedió en la danza de <i>Tatéi Neixa</i>. <p>Para la y el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promueve que las niñas y los niños identifiquen y mencionen los nombres de los objetos sagrados del <i>Tatéi Neixa</i> Ayuda a las niñas y niños con orientaciones claras para que realicen la actividad: el armado de rompecabezas, la observación y la participación en la danza. 	<p>Para las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observan y manipulan con atención los elotes, calabacitas y ejotes. Reconocen y diferencian los elotes, las calabacitas y los ejotes. Reconocen colores, olores y texturas de los primeros frutos. Reconocen las semejanzas que niñas y niños tienen con los primeros frutos de la siembra. Escogen representar un fruto y preparan su atuendo. Manifiestan gustos y desagradados Reconocen que deben cuidar los primeros frutos. <p>Para los agentes educativos comunitarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Guían a las niñas y los niños en la visita a la siembra y ayudan a conocer más sobre los primeros frutos. <p>Para la y el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Propicia que de manera concreta las niñas y los niños se identifiquen con los primeros frutos de la siembra. 	<p>Para las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participan en la elaboración de la maqueta sugiriendo que poner o agregar Expresan lo que representaron en la maqueta del <i>Tatéi Neixa</i>. Elaboran o ayudan a elaborar sonajas Se involucran en la elaboración del vestuario. Reconocen olores, colores y sonidos. Reconocen y realizan movimientos: arriba, abajo, al frente, atrás, en medio. Reconocen objetos en un memorama de objetos sagrados, primeros frutos y la representación del <i>Tatéi Neixa</i>. <p>Para los agentes educativos comunitarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ayudan a las niñas y los niños a representar en la maqueta la danza de <i>Tatéi Neixa</i>. <p>Para la y el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Propicia que las niñas y niños participen y valoren la representación del <i>Tatéi Neixa</i>.



Esta misma secuencia didáctica con tres situaciones puede trabajarse como proyecto didáctico si se vincula a otras situaciones que aborden, por ejemplo, el problema del deterioro de la identidad *Wixarika* y se propone acciones concretas que impliquen la participación activa de la comunidad guiada por las autoridades tradicionales.



Según el programa de estudios, los proyectos didácticos son una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, para dar sentido al aprendizaje, que promueve la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender, para proponer la resolución de algún problema o situación significativa.

La secuencia didáctica puede tomar la forma de taller cuando se trabaja un objeto específico de alguno de los ámbitos de interacción con el mundo o salud y que implique la elaboración de dibujos, letreros o representación simbólica de números o conteo.

La secuencia didáctica se puede abordar como laboratorio cuando se propicia la experimentación y se trabajan aprendizajes esperados de los ámbitos de salud y de interacción con el mundo, principalmente.

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

La evaluación y el registro de los resultados le da vida a la espiral de la construcción del conocimiento, sin ésta se detiene el proceso de avance para la innovación curricular local para el desarrollo de los aprendizajes de las niñas y los niños de educación inicial indígena y de la población migrante.

La evaluación es parte de los momentos del ciclo escolar y de los elementos de la planeación didáctica, en este sentido, se considera como continuidad del

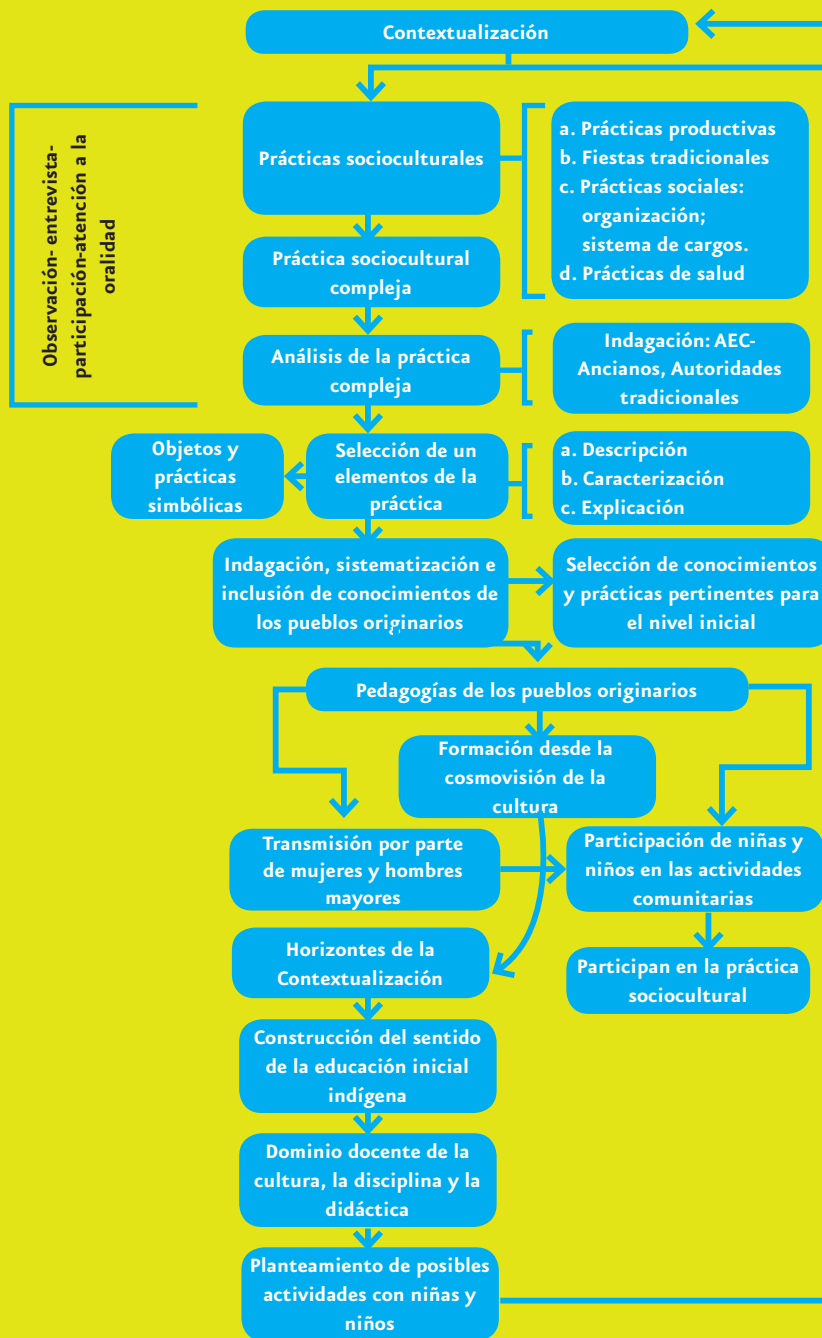
proceso. Es donde se reúne el principio y el final, la apertura y el cierre. En la evaluación se ve reflejado el logro de los aprendizajes esperados, permite articular el diagnóstico y los avances del proyecto educativo y el plan anual. La evaluación refleja los alcances y los retos de la contextualización y la diversificación curricular.

En la educación inicial indígena y de la población migrante, la evaluación es una valoración de los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento. Es un proceso didáctico que permite evidenciar los cambios que se producen en las niñas y los niños a través de la observación, el registro narrativo y la sistematización de la información.

En esencia, la concepción de la evaluación debe permitir la reflexión al estudiante y al docente sobre el propio proceso de aprehender: metacognición. Se trata de que las y los docentes consideren la evaluación de manera puntual en la planeación de las situaciones y secuencias como proyectos didácticos y sobre ello regresen para valorar y reorientar la acción de la práctica educativa.

El siguiente esquema trata de articular los planteamientos que se hacen en este fascículo e intenta contribuir a explicitar la contextualización y diversificación como un proceso sistemático y flexible.





Esquema 6: El desarrollo curricular local



OBRAS CONSULTADAS

Dirección General de Educación Indígena. *Orientaciones generales para los albergues escolares indígenas*. México, SEP, 2012.

Escalona Victoria, José Luis. “Reseña de la Vergüenza, enfermedad y conflicto en una comunidad chol”. Libro de Gracia Imberton Deneke, en *Relaciones primavera*, año/vol. 24, número 094. Colegio de Michoacán. Zamora, México.

Geertz, C. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1973.

Mallarino Flórez, C. *La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad*, en *Red Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 5, No. 1. Enero-junio de 2007.

Nemirovsky, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paídos, 1999.

Neurath, Johannes. *Huicholes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México 2003.

Negrín, Juan. *El Huichol, Wixarika*, 2007. Consultado en <http://wixarika.mediapark.net/sp/documents/ELHUICHOLWixarik.pdf>.

Olvera, Rosas Alicia Xochitl. *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena, un campo de la diversidad*. México, SEP, 2010.

Olvera, Rosas Alicia Xóchitl. *Lineamientos de la educación inicial indígena*. México, SEP, 2009.

Paradise, Ruth. “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”, en *Infancia y Aprendizaje*, número 55. Consultado en <http://dialnet.uniroja.es>.

Reyes, J. V. Tepehuanes del Sur. *Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México 2006.

Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Conaliteg, México, D. F. 2011.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudios 2011. Preescolar. Guía para la Educadora*. CONALITEG. México, D. F. 2011.

Tomlinson, C. *El aula diversificada*. Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 2003.

Villanueva, Villanueva N. B. *Rituales de hetzmek en Yucatán*. Consultado el 31 de julio de 2012 en <http://www.iifl.unam.mx/html-docs/cult-maya/33/73-103-v33-2.pdf>

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



PROFESIONALIZACIÓN

