

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

Fascículo VIII.

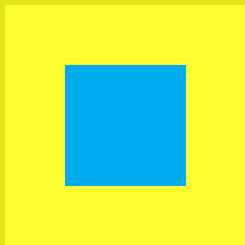
Orientaciones para el trabajo con los Agentes Educativos Comunitarios





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 VIII**  
Orientaciones para el trabajo  
con los Agentes Educativos Comunitarios

**DGEI**

Dirección General de Educación Indígena

**SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
José Ángel Córdova Villalobos

**SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN BÁSICA**  
Francisco Ciscomani Frenier

**DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA**  
Rosalinda Morales Garza

**COORDINACIÓN ACADÉMICA E IDEA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA**  
Alicia Xochitl Olvera Rosas

**PROYECTO ORIGINAL**  
Alicia Xóchitl Olvera Rosas

**TEXTO**  
Iván Crescencio Meza Flores  
Rodrigo Mendoza Jaime  
Zenón Hernández Hernández

Primera edición, 2012

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

ISBN 978-607-7879-94-7 (Obra completa)  
ISBN 978-607-8279-14-2

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 que participaron en colegios y reuniones nacionales en las que se construyeron estas orientaciones para los Agentes Educativos Comunitarios. Agradecemos de manera especial a las y los docentes que compartieron sus experiencias a través del sitio [www.educacioninicialindigena.mx](http://www.educacioninicialindigena.mx)

**COLABORACIÓN**  
Leticia Rivera Méndez  
Rosa María Díaz Castañeda  
Noemí García Negrete  
E. Laura Santana Mungía (Educación Especial)  
Lilía Alejandra Pérez Martínez

**AUXILIAR TÉCNICO**  
Mariana Gómez Ibarra

**LECTOR**  
Zenón Hernández Hernández

**FOTOGRAFÍA**  
Rodrigo Mendoza Jaime: 21, 23, 36, 51, 89  
Rodrigo Tolama Pavón: portada, 7, 13, 17, 29, 33, 41, 46, 52, 55, 56, 57, 59, 62, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 81, 84

**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

**RETÍCULA**  
Marcela Muñoz Zaizar

**ASISTENCIA EDITORIAL**  
Mary Carmen Reyes López  
Edith A. Ruiz Pérez

**LOGÍSTICA Y ENLACE**  
Clara Barrera  
Alma Luisa Zarco López



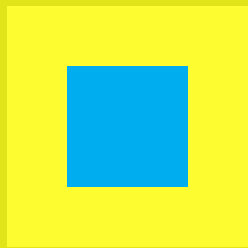


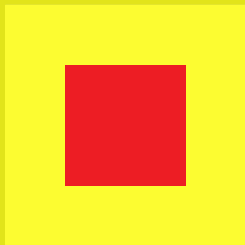


# ÍNDICE

13	<b>Presentación</b>
17	<b>El por qué trabajar con los Agentes Educativos Comunitarios</b>
23	<b>1. El trabajo activo con la comunidad</b>
28	1.1 La Organización Comunitaria
35	1.2 Un diagnóstico continuo
41	<b>2. Sensibilizar a los Agentes Educativos Comunitarios</b>
43	2.1 Actividades colectivas
45	2.2 Revitalizar las raíces de la comunidad
49	2.3 Realizar la vinculación de los rituales de crianza con los aprendizajes esperados
50	2.4 Elaborar material didáctico
53	2.5 Implicar a los Agentes Educativos Comunitarios en tareas de gestión
59	<b>3. Los Agentes Educativos Comunitarios en acción</b>
63	3.1 Orientación 1: Sobre la estimulación y el desarrollo de los sentidos
63	3.2 Orientación 2: Sobre el descanso infantil y la regulación de horarios de sueño

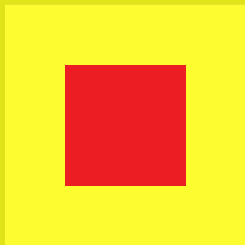
65	3.3 Orientación 3: Sobre las pedagogías originarias
66	3.4 Orientación 4: Sobre la atención a la diversidad con inclusión
69	3.5 Orientación 5: Educación Inicial en contexto y situación migrante
77	<b>4. Sugerencias metodológicas para el trabajo con los Agentes</b>
	<b>Educativos Comunitarios</b>
79	4.1 Reconocimiento del nivel de participación de los Agentes Educativos Comunitarios
80	4.2 Estrategias para promover la participación de los Agentes Educativos Comunitarios
90	<b>Obras consultadas</b>

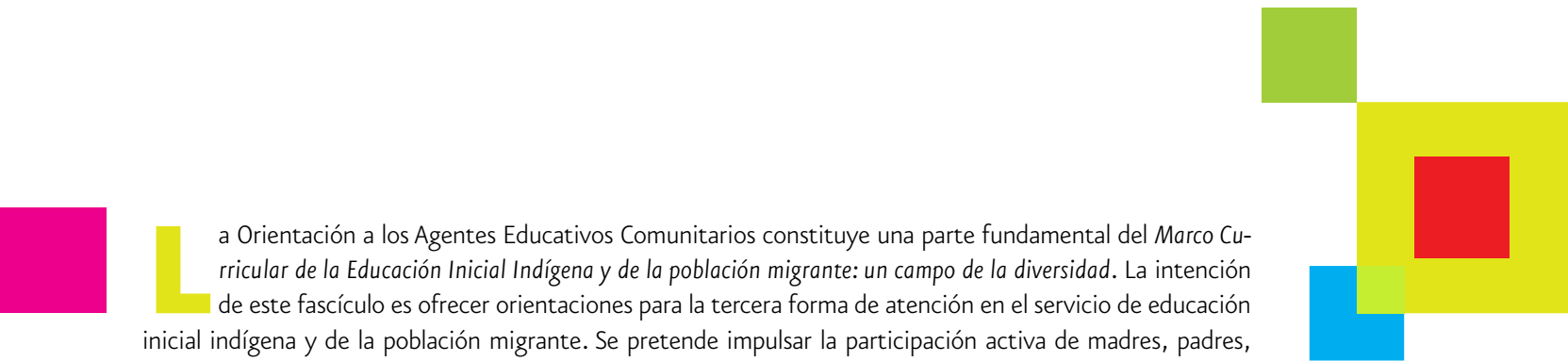




# PRESENTACIÓN







La Orientación a los Agentes Educativos Comunitarios constituye una parte fundamental del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante: un campo de la diversidad*. La intención de este fascículo es ofrecer orientaciones para la tercera forma de atención en el servicio de educación inicial indígena y de la población migrante. Se pretende impulsar la participación activa de madres, padres, hermanos, abuelos, tíos, familiares y tutores en la formación integral de las niñas y los niños a través del involucramiento en la mejora de las condiciones de educabilidad haciendo efectivo el derecho a la educación en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

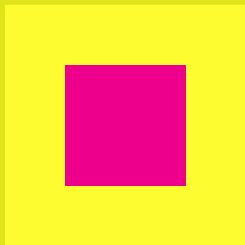
En este fascículo se recupera y hace visible la organización comunitaria de los centros de educación inicial indígena y de los campamentos migrantes como soporte de la toma de decisiones informada, de la participación y valoración del servicio a partir de las contribuciones al desarrollo y al aprendizaje de niñas y niños. La participación implica valorar y potenciar la lengua, la cultura, las formas propias de educar y de cuidar a niñas y niños haciendo visibles los conocimientos y las pedagogías originarias.

El trabajo con los Agentes Educativos Comunitarios se plantea estrechamente vinculado a la contextualización y diversificación como parte del desarrollo curricular local. De tal manera que este fascículo plantea la posibilidad de articular el trabajo con madres, padres y demás sujetos involucrados en el proceso educativo de los infantes en aspectos puntuales como la estimulación desde una perspectiva cultural, el descanso como práctica de crianza, la explicitación de pedagogías originarias, la atención a la diversidad con inclusión y el trabajo con niñas y niños en contextos y situación migrante.

Ponemos este material en sus manos para su implementación y enriquecimiento desde el hacer cotidiano de las y los docentes.

**Mtra. Rosalinda Morales Garza**

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

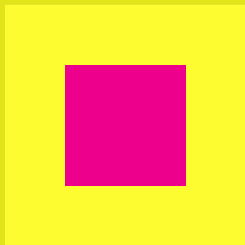







**EL POR QUÉ TRABAJAR CON  
LOS AGENTES EDUCATIVOS  
COMUNITARIOS**







**A**ntes de desarrollar de manera amplia las orientaciones del fascículo, es pertinente responder a una pregunta recurrente originada entre las y los docentes del nivel que han contribuido con su experiencia a la realización del fascículo. A continuación se brinda la respuesta a partir de una aclaración que va dirigida a las y los recién llegados a la atención de Educación Inicial Indígena y de la población migrante.

Las madres y los padres de familia en los contextos comunitarios son los primeros educadores de la niñez indígena, desde el momento en que entran en contacto con el neonato intervienen de determinada manera en la enseñanza de conductas y modos de percibir la realidad, tanto en la pertenencia del contexto en el que viven a través de las formas de alimentación, de vestido o de comunicación, como de la inclusión a la comunidad, el reconocimiento de las situaciones ambientales y que conforman los elementos de las prácticas y rituales de crianza.<sup>1</sup>

Las y los Agentes Educativos Comunitarios (AEC) elaboran estrategias de elección en su vida cotidiana a fin de considerar lo que van a enseñar a sus hijas e hijos de la cultura originaria en su casa. Ellos, como primeros educadores, son partícipes en los procesos de aprendizaje intencionados y sistemáticos que se promueven en la Educación Inicial Indígena y de la población migrante para que fortalezcan, junto con las y los docentes, prácticas pedagógicas en casa a través de la cooperación, así como los aportes desde su propia cultura en la recuperación de *pedagogías originarias*<sup>2</sup> (*pedagogías no escritas*) sobre el desarrollo de los infantes.

<sup>1</sup> El término refiere a las actividades que van más allá de una simple actividad con el menor, es decir, los rituales implican al consejo del saber, al curandero, a la familia del menor y a la comunidad, además de la temática orientada a la salud y a la presentación del menor en comunidad con todas las creencias culturales que ello significa.

<sup>2</sup> Este concepto se ha desarrollado en el Fascículo VI de esta colección.

Se busca lograr que la población infantil de la comunidad viva en condiciones apegadas a su contexto en términos de salud, alimentación, higiene, afecto, estimulación de relaciones interpersonales comunitarias e interculturales favoreciendo el desarrollo integral.<sup>3</sup>

El AEC, como pieza clave en educación indígena, brinda un conocimiento, un saber, una forma de transmitir un ideal; la o el docente, de recién ingreso al nivel, al conocerlo e indagarlo reflexionará sobre la riqueza cultural con la que cuenta y elaborará las estrategias pertinentes para enriquecer los ámbitos de la acción educativa desarrollados en el Fascículo IV del Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena.

Por la importancia de la figura comunitaria en cuanto a su vinculación con las niñas y los niños, la y el docente le dan la orientación educativa a través de pláticas, cursos, talleres sobre temas y situaciones relevantes de las que tengan conocimiento a partir del diagnóstico, las peticiones de madres y padres de familia y el producto de la interacción con otras instancias de carácter local y/o regional que atienden aspectos relacionados con la salud<sup>4</sup> (afecto, apego, alimentación, higiene y cuidado del medio).

Para llegar a los posibles tópicos y situaciones relevantes, después a las pláticas, cursos y talleres, se sugiere re-conocer el contexto y la organización comunitaria, es vital participar en ello como miembro activo. Es decir, se realizan trabajos de gestión comunitaria y educativa a través de las cuales se da a conocer la o el docente en la comunidad y al mismo tiempo comienza a establecer su trabajo en función del nivel que atenderá.

<sup>3</sup> DGEI (2012) op. cit.

<sup>4</sup> Ver el Fascículo VII dedicado al ámbito de salud que forma parte del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena: un campo de la diversidad*.

# Nombres de Verduras

Ejote → Xidju

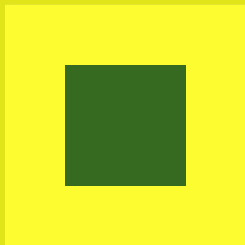
Elote

Chayote → mänxa

Xoconoxtle → xamu

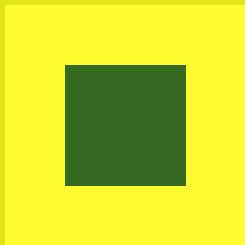
Nopal → Ixkähä

haba → däju

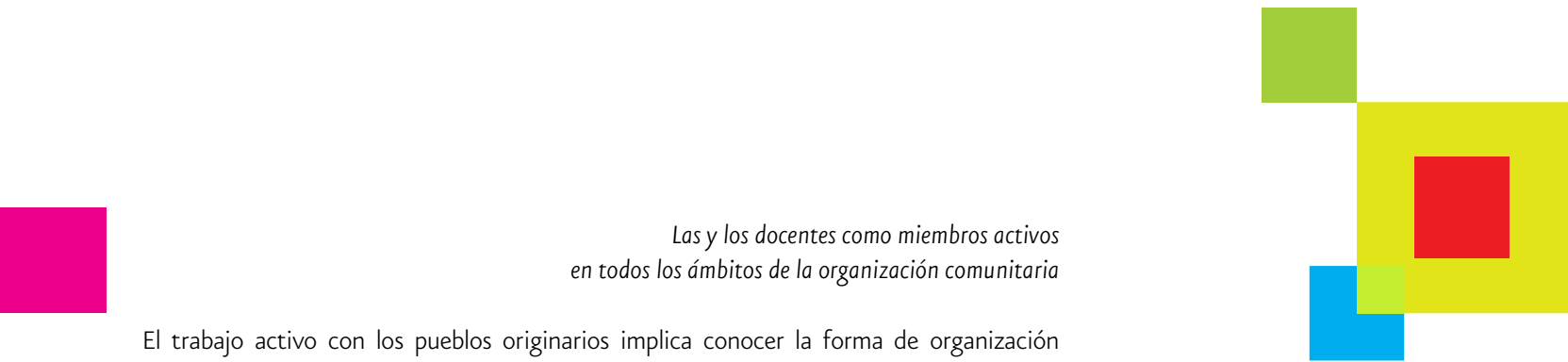


# 1. EL TRABAJO ACTIVO CON LA COMUNIDAD









*Las y los docentes como miembros activos  
en todos los ámbitos de la organización comunitaria*


El trabajo activo con los pueblos originarios implica conocer la forma de organización comunitaria, de no encontrarla (lo cual es difícil) se debe hacer trabajo de difusión a fin de constituir la participación social activa. La o el docente en servicio cuenta con esta organización para optimizar el lugar donde las niñas y los niños indígenas son atendidos; a su vez los Agentes Educativos Comunitarios (AEC) desarrollan y comparten las herramientas para mejorar la atención, cuidado y afectos con su hijo o hija; nieto o nieta; etc.

Conocer a la comunidad implica tres aspectos:

- lo comunitario y administrativo;
- los insumos diarios y recursos didácticos para el centro;
- el entorno de casa junto con el conocimiento del infante y su ambiente pedagógico.

Cada aspecto se indaga con cuestionarios y guías de observación para después hacer un análisis y proponer un tratamiento logístico o pedagógico, según sea el caso, a fin de obtener el apoyo para la realización de actividades hacia las metas del ciclo escolar planteadas en el Proyecto Educativo.

Esta contextualización va más allá de conocer las condiciones sociodemográficas de las comunidades, esto quiere decir que se habrá de indagar: la ubicación geográfica, las autoridades municipales presentes y las relaciones con la población, qué lengua hablan, qué tipo de vestimenta usan, con cuántos servicios educativos cuentan, qué fiestas tradicionales y religiosas celebran, cuándo se realizan, quiénes se involucran, qué valores prevalecen, qué tipos de cultivos practican, a qué se dedican y cómo se mantienen, así



como el tipo de organización comunal, los usos y costumbres. No se debe olvidar indagar aspectos de la salud como las comidas típicas, los servicios locales (agua potable, drenaje, energía eléctrica), si hay centro de salud o cómo se atiende a la salud, dónde acumulan la basura y su tratamiento para no afectar el ambiente, los tipos de vivienda (construcción, piso, baño o letrina, energía eléctrica) y el censo de población (cuántos habitantes tiene la comunidad, cuántas mujeres embarazadas —entre ellas con edades de 12 a 18 años—, niños y niñas en condiciones de recibir educación inicial,<sup>5</sup> si existe la migración de jornaleros y sus periodos, los niños y niñas con discapacidad o aptitudes sobresalientes). La información del contexto comunitario puede ampliarse tanto como la y el docente propongan que sea necesario.

Se requiere de un cuestionario sobre el entorno del niño o la niña que implique respuestas cortas pero ilustrativas, enfocadas al nivel de desarrollo y maduración en el que se encuentra. Reconocer al infante más allá de su nombre, lugar que ocupa en la familia, su peso y talla, si está vacunado, su alimentación y sus alergias. También hay que ubicar situaciones como el nacimiento y los problemas durante el embarazo, quién lo baña, con quién duerme, con quién y qué juega en casa, la edad en que comenzó a gatear y/o a caminar, su juguete favorito, si salta, corre o atiende indicaciones, si usa pañal o avisa para ir al baño; qué enfermedades presenta con frecuencia y qué lenguas usa en casa. Esto implica pasar un tiempo prudente en interacción con la familia en su casa sin criticar lo que se observe y más bien haciendo notas para posteriormente realizar orientaciones precisas al respecto ya sea en grupo o de manera individual.

Otra parte del cuestionario ha de estar orientada a la vida familiar del menor, así como lo que la familia espera que aprenda en Educación Inicial, Indígena, además de cómo se percibe la higiene personal y su entorno, con quiénes vive, quiénes le cuidan, cuáles son los horarios de trabajo de los padres, quién le enseña algunas cosas de la cultura como

<sup>5</sup> Es importante este registro aunque no asistan al CEII, de igual manera, se incluyen a niños y niñas con capacidades diferentes.

la lengua, qué prácticas o rituales de cuidado se realizan y si estos son individuales o colectivos, así como el significado que tienen. Además de incluir una guía de observación sobre la higiene de la casa, los elementos para cocinar (gas o leña), el uso de la letrina, los riesgos que hay en casa por su estructura y si es una zona de riesgo de desastre natural, la convivencia con los vecinos y los animales domésticos, ubicar las distancias al centro educativo. El cuestionario es tan extenso como se necesite, la intención es lograr observaciones de comportamiento del menor y de la familia con la que vive, aspectos que reflejen la vida cotidiana de las y los infantes. Esto es una parte del diagnóstico<sup>6</sup> para conocer el entorno comunitario en donde se brinda el servicio y se atiende al pequeño.

Por último, está la indagación en el centro educativo. Aquí se valora la situación física y pedagógica del espacio. Por ejemplo, si cuenta con instalaciones propias, cuánto personal lo atiende, cuáles son los servicios que tiene (agua entubada, sanitarios, energía eléctrica, letrina), si tiene mobiliario, si hay suficiente material didáctico, si cuenta con rincón de lectura en el aula (biblioteca de aula) y/o biblioteca escolar, rincón de juegos, rincón de descanso y en todos los casos valorar las condiciones del aula y del material. También se debe conocer los materiales de oficina, el tipo de techo (lámina, tela, enramada, cemento, entre otros), el espacio del patio y si está cercado. Habrá de profundizar en cuestiones oficiales a fin de realizar las gestiones pertinentes: si el centro tiene clave, a cuál zona de supervisión pertenece, el sector educativo, si se ubica la región, así como los nombres de las autoridades correspondientes incluyendo las visitas que se han realizado por éstas. Situaciones de tipo profesional como el perfil de la docente; cuál es el trato al niño en la escuela; cuál es la relación que existe entre la maestra; los padres de familia y la comunidad; en general, cuántas visitas domiciliarias realiza la o el docente en el ciclo escolar o en el ciclo agrícola, y en cada casa, y si asisten a las reuniones comunitarias como las fiestas, rituales, peregrinaciones, entre otras.

Como parte del entorno del centro educativo se habrán de documentar las expectativas de la comunidad sobre el servicio y sus opiniones al respecto, desde luego hablar de los beneficios que se obtienen; si la o el docente es nuevo, platicar sobre cómo ha apoyado la comunidad a otros educadores incluyendo de otros niveles como el de preescolar y primaria. Se sugiere que la o el docente profundice tanto como juzgue necesario hacerlo, dado que se pueden encontrar comunidades que muestren fácilmente la información del contexto y otras que no.

<sup>6</sup> Ver el Fascículo V (p. 15-19) en el que se desarrolla la definición y la importancia del diagnóstico.



Las y los docentes que atienden un centro educativo en el nivel de inicial pueden encontrar una o varias estrategias de diagnóstico para acercarse a la comunidad con la finalidad de reconocer la organización comunitaria, la cual ha trascendido el espacio-tiempo y los vaivenes culturales. Sin olvidar que el diagnóstico es constante aunque se tenga un periodo inicial donde se recabe cierta información de relevancia para el momento.

Es importante valorar las necesidades encontradas a través del diagnóstico a fin de elaborar estrategias de gestión en beneficio de las condiciones de educabilidad requeridas en las escuelas de educación inicial indígena y de la población migrante.<sup>7</sup>

Dentro de las primeras cuatro semanas del ciclo escolar la o el docente realiza en la comunidad visitas a las familias en sus domicilios a fin de obtener conocimiento de la población que va a atender. Además de registrar en un censo, habrá de cumplir varios objetivos como presentarse y promover el Centro de Educación Inicial Indígena.

## 1.1 LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

Durante unas semanas ha de reconocer la Organización Comunitaria de la localidad donde ofrece su servicio.

Para ello, la o el docente registra cómo el conjunto de personas están bien unidas, organizadas y que conllevan un mismo propósito, donde existe buena comunicación, comparten conocimientos, tradiciones, costumbres, cultura y lengua dentro de un territorio; trabajan comúnmente para un fin personal y comunitario. Esto involucra que un tipo de comunidad depende de determinada organización cultural y de grupo, quienes mantienen el control de lo que se hace en el desarrollo económico y actitudinal dentro de un determinado territorio. Confirma que cuando un grupo o conjunto de personas que conviven entran en comunión, trabajan y conviven en armonía, se construyen intereses y metas similares, tomando decisiones consensuadas para lograr acuerdos.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Algunos ejemplos de gestión en distintos lugares de la república dan como resultado las caravanas de salud continuas de la Secretaría de Salud, desayunos fríos y calientes del DIF, apoyo y/o construcción del aula con la CDI y/o CONAFE, recursos materiales y económicos a través de la DGEI, así como, la inscripción en otros programas institucionales como las becas de SEDESOL, IMSS-OPORTUNIDADES, PROMAJOVEN, Proyectos Productivos de CDI, BECA-MIGRANTES y 3x1, Escuelas de Calidad, entre otros programas de apoyo.

<sup>8</sup> Definición aportada por el Colectivo de Docentes de Guerrero en el que confluyen diversas etnias como son: amuzga, me'pha, mixteca y náhuatl.



Asimismo, el o la docente demuestra datos sobre todo aquello que trata de los orígenes de su comunidad y sabe quién suministró la información; explicita que la comunidad es un grupo de personas que tienen en común y comparten intereses que logran beneficios para ellos, entre los cuales se encuentran la cultura, las costumbres, los conocimientos y las tradiciones. Al indagar, la o el docente encontrará que la comunidad es la organización o interacción en un contexto de acuerdo, a sus creencias.<sup>9</sup>

La y el docente comprende, a través de la investigación de campo, la vida cotidiana y la organización comunitaria. Por ejemplo, si labora en Oaxaca reconoce que las acciones que se dan en este estado, los grupos originarios comprenden como comunalidad un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente; un territorio natural sacralizado, compuesto de personas, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente y están fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla y la participación manifestados en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta. Todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos. Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: en el ejercicio del poder, en la vida económica, en la cimentación festiva y ritual de la identidad.<sup>10</sup>

Una vez reconocida la Organización Comunitaria (OC) el docente ha de acercarse a los AEC para comentar al respecto y pedirles apoyo para impulsar las acciones y unión de esta comunidad.

El *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante: un campo de la diversidad* como guía pone al tanto a los Agentes Educativos Comunitarios a la vez que les explica sobre los servicios y características del nivel, así como los propósitos generales y alcances del nivel en beneficio de la comunidad educativa desde el enfoque de conceptos clave como bilingüismo, flexibilidad curricular, pertinencia cultural y la didáctica lúdica de las actividades.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Esta definición se conjugó con el Colectivo de Docentes de Sinaloa, en donde la lengua yoreme-mayo es la predominante en el estado.

<sup>10</sup> Barabas, A. (2003) *La Ética del don en Oaxaca: los sistemas indígenas de reciprocidad*, en Millán S. y Valle J. (coord.), *La comunidad sin límites*, Vol. I, CONACULTA/INAH, México.

<sup>11</sup> Se pueden dosificar durante varias reuniones con los AEC de acuerdo al tiempo disponible. Para recordar las temáticas a abordar, ver el Fascículo III de esta colección (p. 13-43).



Aclarar los beneficios que obtendrán las niñas, los niños, las madres, los padres y otros miembros de la familia al asistir al centro educativo haciendo énfasis en que la y el docente se asume como mediador para establecer actividades sobre estimulación temprana<sup>12</sup> y oportuna basadas en las pautas de desarrollo y las formas de crianza de los pueblos originarios. De igual manera, brinda las herramientas para observar y practicar el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas junto con los reglamentos y leyes lingüísticas que promueven la identidad étnica y favorecen la atención a la diversidad con acciones pertinentes.

Todas estas acciones y sugerencias compartidas entre los AEC y las y los docentes, donde se incluya la organización comunitaria de diferentes formas (asamblea, tequio, etcétera) habrán de estar integradas en el Proyecto Educativo. Dicha sistematización se entrega a las autoridades correspondientes y se hace del conocimiento de la comunidad a través de una asamblea, en la que se plantea cómo se hizo la construcción de este proyecto, el diagnóstico y su análisis, en donde se mencionan las necesidades generales y específicas que él o la docente observó y la toma de acuerdos con los grupos de organización comunitaria (comités, mayordomías) para cubrir los aspectos prioritarios, los cuales se incluyen en un último apartado del proyecto y después como parte del Plan Anual.

De igual manera, durante la asamblea se explica la organización del centro educativo, las actividades que se realizan y quiénes pueden apoyar en las mismas. Además del enfoque pedagógico que será relevante al momento de hacer las aclaraciones.

También, durante esta primera reunión se establece un Consejo de Participación Social y Comunitario, el cual está integrado por miembros de la comunidad a través de la elección democrática de las siguientes figuras:

<sup>12</sup> Se define como favorecer el desarrollo del niño y niña a través del AEC en Matas, S., Mulvey, M., Paone, S., Segura de Frías, E., Tapia, L. (2006) Estimulación temprana de 0 a 36 meses, Lumen-Humanitas, Buenos Aires. 5ta. Edición, 1997.

- **Presidente del Consejo de Padres y Madres de familia** (líder de la comunidad electo y aceptado)
- **Miembros de la comunidad:** como el Consejo que tenga conocimiento de la cultura (*ancianos*), de la educación (comité de educación) y en el cuidado de los infantes (mamá, papá, médicos tradicionales de la comunidad, parteras, curanderas, entre otros) o bien, interesados en el desarrollo de la práctica educativa profesionales o Asesores de Atención a la Diversidad (AAD)<sup>13</sup>
- **Autoridades civiles y tradicionales:** regidores, alcaldes, jefes de sector o supervisores, así como representantes de las autoridades locales.

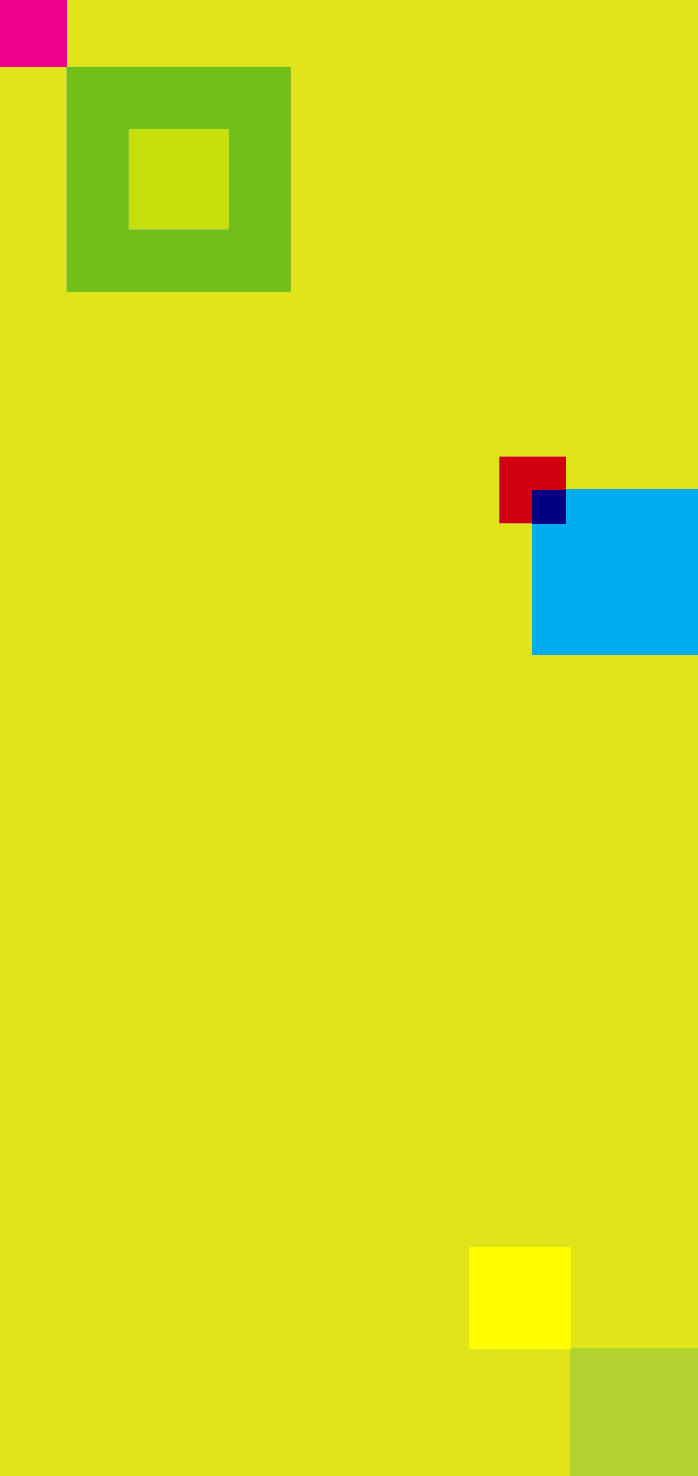
El Consejo de Participación Social y Comunitario tiene como objetivos generales:

- a. En el ámbito educativo, tratar los temas problemáticos que la comunidad proponga como prioritarios para resolver.
- b. Tratar las situaciones de mejoras educativas que vayan ya logrando avances significativos.
- c. Llevar a cabo las gestiones necesarias en la cabecera municipal o en la capital con el claro propósito de que las condiciones de educabilidad (infraestructura y materiales didácticos pertinentes cultural y lingüísticamente) sean procuradas en el espacio comunitario.
- d. Una vez que ya se haya obtenido algún beneficio, como la construcción del aula el Consejo se organizará para dar mantenimiento al centro (*faenas de limpieza, resane de paredes y las actividades necesarias para acondicionar el espacio del CEII con las medidas de seguridad pertinentes*), tomando en cuenta las formas de organización comunitaria y las experiencias en torno a ello ya tenidas en otros niveles.
- e. Presenta a la asamblea y comunidad la información por escrito, la cual deberá incluir los avances de las gestiones que se realizan con las instituciones estatales o de las actividades locales con la organización comunitaria.

<sup>13</sup> Desde 2011 el programa cambia de nombre a AAD, antes Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).







Con la finalidad de gestionar el apoyo de los AEC, la y el docente puede informar al Consejo, padres de familia y comunidad sobre los procesos del desarrollo y aprendizaje de los menores; así como, de los mecanismos y resultados de evaluación atendiendo a las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Al Consejo se le atribuyen algunas funciones para cubrir el objetivo específico de mantener informada a la comunidad y apoyar al docente en las actividades que realiza, así como alentar el interés comunitario por el desempeño de las y los niños indígenas.

Entre las acciones del Consejo de Participación Social y Comunitario están:

- Conocer el calendario escolar y la calendarización de las metas educativas del centro educativo especificadas en el Proyecto Educativo.
- Incluirse en la comprensión del trabajo pedagógico docente y en el apoyo en el desarrollo de las secuencias didácticas a fin de opinar sobre asuntos pedagógicos desde el conocimiento originario.
- Tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas de la región sobre el centro educativo: los Asesores de Atención a la Diversidad, las Zonas de Supervisión, las Jefaturas de Sector o de las visitas de acompañamiento y seguimiento que realiza el personal de la Dirección General de Educación Indígena.
- Proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a niñas y niños, maestras y maestros del centro educativo
- Estimular, promover y apoyar actividades que complementen y respalden la formación docente a fin de mejorar la educación de la primera infancia indígena (talleres y/o cursos dirigidos a la o el docente).
- Llevar a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar.
- Contribuir a reducir las condiciones sociales adversas que influyen en la educación.

- Realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares, de los lugares de interacción y comunes.

La organización comunitaria habrá de enfocarse hacia la educación, escuela, familia y comunidad como una dimensión fundamental en la cosmovisión de los pueblos originarios. Se orienta a los AEC hacia el equilibrio de ésta con las dimensiones espiritual, comunitaria, cultural, económica, territorial y de salud, las cuales han generado con posturas claras los pueblos originarios a través de los saberes locales y comunitarios con que cuentan y son herencias culturales.

Todo esto será explicado por la y el docente a la comunidad en la asamblea, se sugiere dar lectura a estas páginas y solicitar que haya un interlocutor o varios para que comuniquen el texto en la o las lenguas nacionales que conviven en el aula.

La propuesta de la Dirección General de Educación Indígena reconoce la labor de gestión directa con los Agentes Educativos Comunitarios a partir de información propositiva, sugerente y constante, misma que se consolida cuando los AEC se acercan al centro y participan activamente. La evidencia de todo esto es que la comunidad se encuentre participando dentro del aula del CEII en el momento de desarrollar las actividades didácticas, curriculares y pedagógicas pertinentes para la atención a la diversidad, junto con la y el docente.

## 1.2 UN DIAGNÓSTICO CONTINUO

Se entiende por diagnóstico continuo a) el que cada inicio de ciclo escolar habrá nueva información que indagar en y con la comunidad, se configura como un espacio de nuevas expectativas, de efectuar nuevas formas de trabajo y de trabajar en las necesidades comunitarias, para lograrlo se debe planear y realizar una estrategia de implementación; b) al momento de construcción de conocimientos acerca de la complejidad de la realidad a inferir y los momentos en que surjan datos nuevos para completar el diagnóstico inicial, será este segundo punto al que nos abocaremos.

Una vez que se ha presentado el Plan Anual de Trabajo con la comunidad y se logró asumir los compromisos para llevarse a cabo, se atiende el trabajo posterior.

En el Plan Anual, se han ubicado las fechas para las reuniones de seguimiento y del trabajo de orientación con los AEC. Cada una de ellas es una oportunidad para obtener







nueva información para el diagnóstico haciéndolo continuo, en consecuencia se logra el diagnóstico operativo.

Conocer el panorama de las necesidades comunitarias donde va a intervenir el docente y el AEC de manera individual o colectiva es imprescindible, pues brinda un escenario general de lo que está ocurriendo con cada una de las problemáticas y todas en su conjunto. De esta forma se puede identificar la situación de donde surge esa necesidad y los factores que la causan, la condición socioeconómica de la comunidad, la forma en la que los pobladores enfocan la problemática, la percepción de la comunidad, las posibles formas de solución y la vinculación con otras problemáticas, entre otros. La selección de los aspectos a profundizar con los Agentes Educativos Comunitarios dependerá de las soluciones a largo plazo que se quieran mantener. Para obtener estos insumos, se realizan pequeños cuestionarios de necesidades para el levantamiento de una información certera, pero es preciso mencionar que puede ser obtenida de diversas fuentes, como la observación, pláticas informales con los miembros de la comunidad, lo cual es una opción viable para organizar reuniones con temáticas novedosas que permitan trabajar activamente con la comunidad.

El diagnóstico continuo también es el momento de la construcción de conocimiento acerca de la complejidad de la realidad comunitaria a intervenir, así como de los actores sociales involucrados en el problema a solucionar. Además es el periodo en el que el conocimiento de la teoría y la práctica pedagógica debe detonar en una propuesta creativa para enfrentar la necesidad detectada, a la vez de informar, educar, predisponer y hasta sugerir cambios de comportamiento.

Un diagnóstico continuo eficiente puede brindar información valiosa para determinar sólidamente las estrategias y acciones pedagógicas a implementar, dado que éstas están sustentadas en la realidad a intervenir. La información derivada es valiosa para quien administra y planea las pláticas, y para establecer acuerdos es indispensable hacerla llegar a la comunidad.

Conforme las pláticas, los talleres o cursos dirigidos a los AEC lleven una trayectoria constante será momento de averiguar si los propósitos del inicio del ciclo están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los AEC. Esto se puede llevar a cabo a través de observaciones, pláticas individuales y registros de desempeño con el objetivo de tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de orientación. De tal



manera, que la o el docente pueda dosificar las reuniones para retroalimentar, enfatizar y determinar acciones a realizar para el logro de aprendizajes de conceptos, de habilidades y de actitudes que se trabajaran en la orientación a los participantes de los talleres, así como informar sobre los avances obtenidos.

Ésta forma de atención de Educación Inicial Indígena y de la población migrante requiere no perder de vista al infante, siempre en el centro de atención. Dado que el infante es el foco de atención, la orientación de los AEC no debe olvidar la evaluación de los aprendizajes esperados en cada agente como objetivo final de las pláticas, talleres o cursos.

Asimismo, son necesarios los momentos: diagnóstico, planeación, realización y evaluación. En este sentido, se sugiere al docente que cuando se culmina cada plática o taller con los Agentes Educativos Comunitarios, se obtengan los insumos, elementos y/o herramientas precisos para cubrir los siguientes talleres y pláticas que se realizarán a lo largo de todo el ciclo escolar. Además, reportar en los avances del Plan Anual los temas abordados y realizar evaluaciones constantes de las pláticas visitando los domicilios para conocer si se está teniendo el impacto deseado y saber si los temas tratados son pertinentes atendiendo al enfoque sociocultural sin alterar prácticas de los pueblos originarios.

Cabe mencionar que en el desarrollo de los otros fascículos del Marco Curricular se han sugerido temas para trabajar con los AEC de manera transversal dado que son ellos los portadores del conocimiento comunitario y/o local, de las formas de hacer las cosas en la comunidad y, por esta razón, se aprovecha su saber a fin de mejorar los contenidos curriculares locales de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante.

Un ejemplo clarificador sería la experiencia del trabajo con los AEC que se muestra con el estado de Puebla:

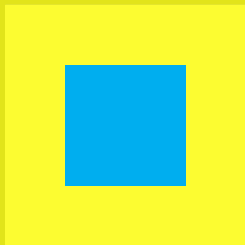
*a base de mucho esfuerzo y trabajo colegiado, a través de la Dirección de Educación Indígena (DEI) y ejecutando acciones como las de desarrollo lingüístico, en donde los lineamientos operativos los marca la DGEI y la DEI diseña y elabora las estrategias emanadas de un diagnóstico previo, en donde participan los hablantes de grupos étnicos, se han conformado normas de escritura en náhuatl, popoluca y mixteco. Las estrategias incluyen la diversidad lingüística, étnica y cultural; en este sentido la educación que se ofrece a la población infantil sobre todo en los niveles iniciales (inicial y preescolar), supone que el vehículo principal de enseñanza es la lengua materna, considerando algunas variantes; por ejemplo, que la lengua materna pue-*

*de ser la indígena o el español. Además, se enfatiza la cultura local de los hablantes; es decir, recurre a lo cotidiano diseñando materiales impresos (tales como libros, cuentos y revistas; así como la grabación en medios magnéticos de cantos, rimas y adivinanzas) utilizando la naturaleza y las actividades cotidianas del lugar, con lo cual se les da la voz cantante a los individuos en sus contextos y situaciones reales.*<sup>14</sup>

Las y los docentes de Educación Inicial Indígena deberán plantearse metas en el Proyecto Educativo con programas anuales culturales en los cuales se trabaje la revitalización de la lengua y de la cultura indígena, así como la elaboración de materiales didácticos pertinentes a la comunidad en la que se encuentra, incluyendo en ellos los conocimientos locales como prácticas de crianza, las danzas y/o fiestas tradicionales. En otras palabras, los conocimientos y prácticas socioculturales han de estar favorecidos en los trabajos con los AEC.



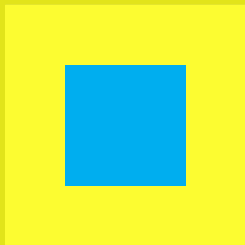
<sup>14</sup> López Guzmán, R. R. (2007) *Aproximación a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de los hijos. Estudio de caso en una comunidad Náhuatl del Municipio de Puebla*. Tesis de Maestría. Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas, Puebla.






## 2. SENSIBILIZAR A LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS







Los Agentes Educativos Comunitarios son los principales actores con respecto a la guía y formación de valores en los infantes; también integran el Comité o Consejo de Participación Social y Comunitaria, además, asumen las decisiones para solucionar conflictos, a través del consenso, en beneficio de la comunidad. Por tanto, requieren conocerse y saberse miembros de un grupo importante que logra consolidar acciones educativas que se reflejen en la comunidad y en la escuela. El o la maestra se puede plantear preguntas: ¿cómo lograr un ambiente de respeto y de libre comunicación entre ellos y con la o el docente? ¿Cómo mantener la participación de los AEC en el centro educativo?, o bien, ¿De qué manera, con ayuda de los AEC, puedo erradicar la violencia intrafamiliar en esta comunidad?, entre otras.

A continuación, se muestran algunos planteamientos sobre el cómo trabajar actividades con los miembros de la comunidad sin transgredir la organización comunitaria.

## 2.1 ACTIVIDADES COLECTIVAS

La o el docente, al ser facilitador en los procesos de discusión para cuando se toman decisiones importantes, tiene que encontrar mecanismos para hacer interesante la sesión en la que trabajen los agentes y favorecer un clima de escucha y atención.

Se sugieren actividades de integración en las cuales se ofrezca entre los AEC ambientes de confianza, empatía, cooperación y solidaridad; existen muchos elementos comunitarios con los cuales trabajar en estas estrategias de integración. Algunos componentes de la cotidianidad de la comunidad y las actividades colectivas se habrán obtenido a través del diagnóstico.



Por ejemplo, la integración en el tequio es la organización política de comunidades en Oaxaca, que implica trabajo y esfuerzo de todos y todas, esto se refleja en la construcción de la escuela, de la casa del pueblo; en el estado de los servicios públicos como las calles, los drenajes, la electricidad; a su vez el apoyo solidario en algunos eventos (funeral, boda, fiesta del pueblo) de cada integrante, quien conoce las responsabilidades y el significado de hacer y dar tequio.

En comunidades *rarámuris*, la organización política se basa en “la tesgüinada, la cual sirve para todas las funciones de la vida social, aparte de las que se cumplen por el grupo que forma la unidad doméstica. Es el grupo religioso, el grupo económico, el grupo de recreación, el grupo en cuyo seno se arreglan las disputas, donde se concertan los matrimonios y donde se finiquitan los negocios. Es (cuando se da el sermón) para reforzar las normas morales (...) Se verifican tratos en que se transfieren animales o maíz. Puede concertarse entonces una ceremonia o una carrera de bola (...) El rol ritual del practicante religioso nativo se desempeña también en gran parte en esta atmósfera. Las tesgüinadas proveen prácticamente las únicas oportunidades para la liberación de los impulsos agresivos (...) casi nunca suceden peleas fuera de la tesgüinada”.<sup>15</sup>

La o el docente puede encontrar organizaciones similares, tradicionales en la comunidad que trabaja, e incluir temas “difíciles”<sup>16</sup> en la etapa de sensibilización; a fin de favorecer la participación activa en el CEII. Temas comunes como la alimentación del menor pueden requerir un trabajo pedagógico profesional a fin de lograr los propósitos de bienestar y desarrollo que valore en positivo la cultura de la comunidad. Algunas estrategias didácticas al respecto es la propuesta de trabajar temas a partir de juegos de roles, rincones de discusión, pequeñas obras de teatro con guiñoles y hasta actividades prácticas sobre situaciones sensibles de la comunidad como la violencia de género o la falta de algún servicio básico. Siempre se debe de tomar en cuenta durante las actividades no trastocar las creencias profundas indígenas y modificar las herencias culturales que desvalorizan al pueblo originario.

Algunas características de la transmisión del conocimiento entre los pobladores de las comunidades hacen referencia a la oralidad, en ella se transmiten conocimientos, costumbres y tradiciones, así como las formas de convivencia colectivas y de organización

<sup>15</sup> Ramírez Romero, S.J. (2007), *Derechos indígenas y redes de mediación política en la Tarahumara: Los actores sociales y su interrelación en el conflicto territorial de Pino Gordo por la tierra y el bosque*, Tesis de Doctorado, FLACSO, México. p. 181

<sup>16</sup> Violencia intrafamiliar, alcoholismo, desnutrición, niños y niñas que requieren atención educativa especial, entre otros.

sociocultural y el aprendizaje basado en la herencia familiar como las prácticas de crianza y la llamada pedagogía no escrita.

## 2.2 REVITALIZAR LAS RAÍCES DE LA COMUNIDAD

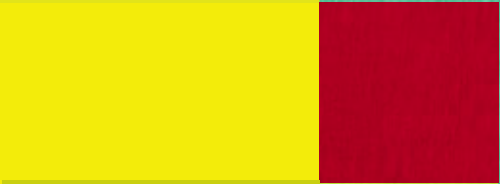
Una práctica de crianza llevada a cabo en comunidades indígenas se realiza cuando

*“la parte del cordón umbilical que queda pegada al cuerpo tarda más o menos de siete a diez días en secarse y caer, o es cortada con unas tijeras por la b'etx'lal.<sup>17</sup> Luego, es entregada solemnemente a los padres para que con ella se realice el ritual de siembra del ombligo, que consiste en depositarlo en el lugar donde lo tiene sembrado el linaje, por lo general es en la orilla de algún río o en algún orificio del árbol de sauce o de capulín si es hembra; colgado en las enramadas del mismo si es varón; significando con ello arraigo, destrezas y habilidades propias de la división sexual del trabajo, por ejemplo, en la recolección de hongos comestibles que brotan en los orificios del árbol por parte de la hembra y la habilidad del varón para trepar las ramas y cortar las hojas de sauce de uso terapéutico en el temascal”.<sup>18</sup>*

En la concepción de los pueblos indígenas, las actividades con infantes menores de un año son rituales que reflejan las creencias en el espíritu, la comunión con la madre Tierra y sus elementos de significado y sentido que se han transmitido por generaciones. La y el docente tienen la tarea de valorar estas prácticas y hacer partícipes a los miembros del Consejo de Participación Social y proponerlas como actividades primordiales en el centro educativo. Cabe mencionar que esta ceremonia conlleva una pedagogía cultural la cual acerca conocimientos muy particulares al infante, con significados propios, al ser partícipe en ella y que es el inicio de la inclusión de la persona en la cultura. Hay otros rituales y prácticas de crianza en la infancia, según la etnia y la cultura a la que se pertenece.

<sup>17</sup> Partera que ressignifica las funciones generacionales y de género, que consisten en establecer la primera relación simbólica de abuelo a nieto.

<sup>18</sup> Rosales, C. L. (2008), “Aproximación a la Noción de Persona en Mam” en *Revista Digital Pueblos y Fronteras*, Núm. 4, Dic. 2007–Mayo 2008, <http://www.pueblosyfronteras.unam.mx>



La labor que realiza la o el docente para la comunidad implica re-conocer el contexto en el que está ubicado el centro educativo e intervenir con actividades que favorezcan la autodeterminación de la identidad indígena. Ésta es una estrategia utilizada por algunas docentes en sus comunidades logrando una amplia aceptación y apoyo de los AEC.

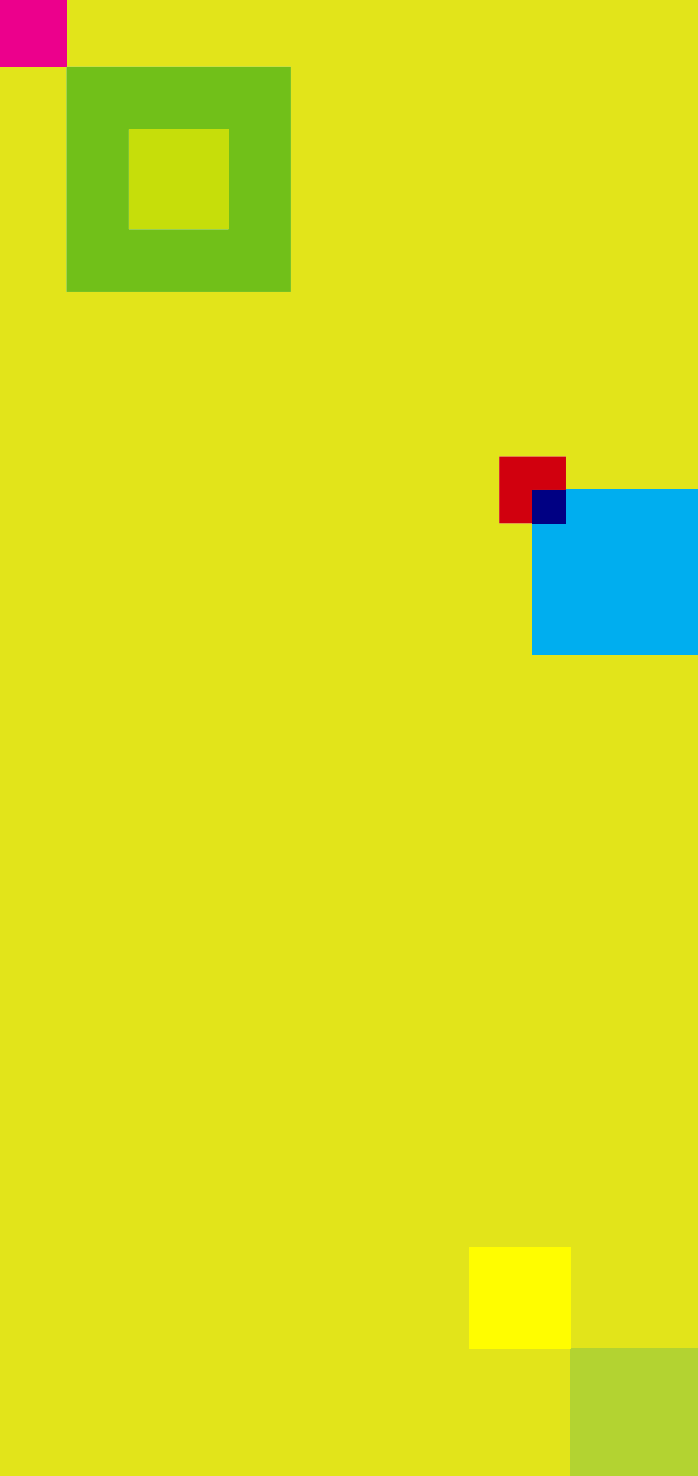
Las y los AEC son empáticos al expresar su sentir en la valoración e implementación que se realizan de las tradiciones y conocimientos al movilizarlos en situaciones didácticas diseñadas para la acción de la práctica educativa.

El *cochiste* tepehuan es un ritual de iniciación que se enlaza con otras etapas de la vida en la construcción del concepto de persona en tepehuan. La realización de este ritual es para que no se enfermen los infantes cuando cumplen un año, para protegerse del *mal ojo* y del veneno de los alacranes. El curandero que atiende el ritual se tiene que bendecir para no tener abandonos de sí, se baña para purificarse, se mantiene célibe, no se enoja y se confiesa con la luna, además hace ayuno por 5 días y reza durante el ayuno. Por su parte, los padres hacen una flecha que entregan al curandero. La mamá y el papá se confiesan a diario. El último día de rezo, si ya se le quitó el cochiste al niño, el curandero sueña que comió fruta o animales, los recolecta en vigilia, los da a comer, reza y chupa la frente del bendecido, al final, pone una cruz en el pecho del curado. También esta curación se hace cuando se manifiesta en los niños y niñas mucho sueño, enojo e irritación, dolor de cabeza intenso, diarrea, vómito y/o se enferma seguido dado que la madre es soltera y si ella no se cura, tampoco sus hijos se curarán porque hace falta el papá. Asimismo, las curaciones de este tipo se diferencian por género. Se cura a la mujer cuando cumple un año, al dejar el pecho, cuando se caen los primeros dientes, cuando le salen los pechos, al menstruar y cuando se casan; a diferencia del hombre que se le cura cuando cumple un año, cuando deja el pecho, cuando se le caen los primeros dientes y cuando le cambia la voz. Posteriormente, para realizar alguna actividad cultural como el Mitote, la peregrinación o la participación en los rituales se necesita contar con la curación a fin de tener purificados mente y cuerpo.<sup>19</sup>

Para el docente conocer y valorar estas prácticas en su construcción de otros conocimientos le ayudará en su práctica educativa a participar en ellos y tomar elementos

<sup>19</sup> Datos proporcionados durante el Taller sobre el Marco Curricular realizado con la etnia tepehuan del sur de Durango en 2011, los cuales por cuestiones de espacio no pueden ser detallados.





para el desarrollo de los conocimientos locales. Una actividad que se encuentra relacionada con la construcción y transmisión de las raíces de los pueblos indígenas da cuenta de la elaboración del papel amate en la Sierra Norte de Puebla, en la que los menores de inicial pueden descubrir como de la corteza del árbol de jonote machacado y mezclado con cal, agua hirviendo y ceniza del fogón salen tiras largas de papel en las que se plasma con pintura vegetal la historia de la comunidad representando rituales y fiestas importantes.<sup>20</sup> La o el docente con apoyo de los AEC puede llevar a cabo una parte del ritual dado que la corteza es de un árbol especial al que se le pide permiso para obtener la materia prima del papel, así como el acompañamiento a la introducción del lenguaje escrito a fin de lograr actividades que evidencian significados sobre las raíces locales.

Al realizar la contextualización de los conocimientos y aprendizajes esperados, a incluir en el centro educativo, se habrán de encontrar los rituales de iniciación, de sanación o de paso basados en los mitos de creación representados por animales y plantas especiales para la etnia; a esto es a lo que llamamos raíces de la cultura indígena, es decir, a la construcción del concepto de persona perteneciente a los pueblos originarios.

De esta forma, se sugiere que los Agentes Educativos Comunitarios brinden autonomía y pertenencia de una identidad social, cultural y étnica a los infantes y generar con ellos un vínculo fuerte, continuo y de afecto no sólo al territorio de la comunidad sino a sus conocimientos, tradiciones, costumbres y prácticas, entre estos, los del lenguaje. Uno de los enfoques que determina a la educación indígena es el ser bi- plurilingüe, en el cual el uso de la lengua materna (indígena o no) dentro del aula ha de incluirse con las valoraciones positivas de las raíces culturales de los pueblos originarios.

<sup>20</sup> Datos brindados por la representante estatal de Puebla durante el Tercer Colegio de Trabajo sobre el Marco Curricular llevado a cabo en Cuernavaca, Morelos, en diciembre de 2010.



## 2.3 REALIZAR LA VINCULACIÓN DE LOS RITUALES DE CRIANZA CON LOS APRENDIZAJES ESPERADOS


Lo que hace diferente a la Educación Inicial Indígena de otras modalidades del nivel es la indagación de los significados de los rituales de crianza para incluirlos como contenidos en la preparación de los AEC. Se observan varios pasos: la ubicación del ritual, los significados y las relaciones con otros rituales, su valoración e importancia cultural para mantener el equilibrio de la cosmovisión, y el beneficio en el desarrollo del infante desde la cultura y/o el grupo social. Cuando se reconoce lo que la comunidad espera del menor con la realización del ritual entonces el docente debe ser capaz de vincularlo con las pautas de desarrollo,<sup>21</sup> los ámbitos de la acción educativa y con los aprendizajes esperados<sup>22</sup> planteados en el Marco Curricular a fin de diseñar actividades, situaciones y secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje en la niñez indígena y/o migrante.

Una de las virtudes de las prácticas de crianza es que están orientadas a varios ámbitos de la acción educativa. Existen rituales que dan cuenta de la atención a la natalidad, al alumbramiento, que tocan ámbitos de salud e identidad (cantos, oraciones, asuntos de higiene, salud espiritual, entre otros), y en el posparto a la generación de nuevos vínculos interpersonales con el bebé; por ejemplo con parteras quienes los revisan, etc. (ámbitos de salud e identidad cultural) orientados los rituales de crianza en la familia al desarrollo de la habilidad lingüística (lenguaje y comunicación) y a la integración con el medio natural-sociocultural (ámbito de interacción con el medio como a la hora del baño). Quienes conocen éstas son los ancianos o los terapeutas tradicionales. Hay prácticas de crianza que están en el impulso para empezar a caminar y centrados en el desarrollo de la motricidad, surgidas principalmente del conocimiento local, y las enfocadas al desarrollo matemático (trepar, saltar, etc); por otra parte, están las que se orientan a la alimentación y la salud de los infantes, conocidas por las yerberas y las ancianas (salud); en términos de libertad y autonomía se encontraron las que aluden a actividades lúdicas (identidad personal) y aquellas dirigidas a la interacción e integración con la sociedad cuando ya caminan, principalmente, en las cuales se observan rituales y ceremonias en las que participa la infancia, como la ceremonia de purificación suprema o temazcal en zona Náhuatl, la iniciación en torno a la danza del venado con los Yoreme-Mayo, el ritual de bautizo con

<sup>21</sup> Véase Fascículo III, p. 44-51.

<sup>22</sup> Véase Fascículo IV.





el Jest-mek en la región Maya y Pame, o bien, rituales de agradecimiento por la vida en la *Danza del Tatei neixa* en la región *Wixarika* (identidad social y de género). Cabe mencionar que estas prácticas continúan después de la primera infancia al continuar la formación de los niños y niñas conforme a las pedagogías no escritas con las que sigue dándose la integración a su cultura y marcan los umbrales de una a otra etapa del ciclo de la vida; en algunas culturas, el ingreso a la vida adulta cuando se casan o tienen hijos.

Todo esto, la y el docente estarán en posibilidades de valorar en tanto las conozca, incluirlas en las planeaciones didácticas y realizarlas con relación a otras situaciones didácticas que favorezcan los aprendizajes esperados que pueda sugerir la cultura y los que se encuentran desarrollados en los ámbitos de la práctica educativa.<sup>23</sup>

## 2.4 ELABORAR MATERIAL DIDÁCTICO

Hay estrategias encaminadas a la elaboración del propio material didáctico con la finalidad de apoyar el desarrollo y educación de niñas y niños del nivel. Desde 1978, con el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECFMI), se han impulsado talleres de tejido, bordado, cocina, manualidades y artesanales en el rubro de capacitación para el trabajo del programa, lo cual sigue siendo un punto a considerar en esta forma de atención. Si bien estos talleres dejaron herencias positivas y negativas —dado que exaltaban la cultura indígena como un comercio—, las maestras con mayor trayectoria en el nivel en sus ratos libres manufacturan vestidos y productos para diferentes eventos comunitarios, como las fiestas patronales, los quince años, las bodas, o bien, por ejemplo, dan como resultado en microempresas exportadoras que elaboran el tejido del tenango en la región Ñháñhú-Tepehua en el estado de Hidalgo. La convocatoria que hace la o el docente es un llamado a la unidad de la comunidad, un aspecto del conocimiento de los pueblos indígenas en constante equilibrio con otras dimensiones sagradas y mágicas.

A partir de esta propuesta, en que se ha contribuido a fortalecer la interacción comunitaria y obtener materiales didácticos propios de la comunidad para el centro educativo. La implementación de talleres para elaborar bordados para cojines, baberos, sábana, etcétera; tejidos con palma o de otro componente para cubrir, lápices de colores, sonajas elaboradas



<sup>23</sup> Véase el Fascículo IV en el que se desarrollan los aprendizajes esperados y sus manifestaciones de los cinco ámbitos de la Educación Inicial Indígena.

con guajes, cocos o cuatecomates, crear libros hechos a mano con tela o papel, entre otros; dan por resultados dispositivos didácticos con que las niñas y niños juegan a la vez que aprenden y valoran su cultura.

La elaboración del material depende del conocimiento y de la creatividad de las y los Agentes Educativos Comunitarios con guía y mediación de la o el docente. Para el AEC significa involucrarse en la educación integral de su hijo o de la niñez de la localidad y, desde esta perspectiva, sentirse como parte del proceso educativo de los infantes. Otra estrategia es gestionar para que algún especialista de la comunidad o de otras instancias estatales proporcione ideas y materiales característicos que se utilizan en su elaboración. Un caso particular son las comunidades del estado de Morelos quienes han diseñado el juego de serpientes y escaleras en náhuatl junto con la CDI<sup>24</sup> y lo han distribuido en las escuelas de Educación Inicial Indígena con ayuda de Agentes Educativos Comunitarios.

Otros personajes considerados con cierta experiencia en el contexto indígena son las y los docentes de primaria y preescolar, los asesores de atención a la diversidad, supervisores de zona y jefes de sector; quienes aportan conocimiento y condiciones de educabilidad para contextualizar y diversificar los conocimientos que como contenidos, se incorporen en las planeaciones didácticas para incluir conocimientos de otras comunidades indígenas o instituciones estatales o regionales con las gestiones pertinentes. La idea fundamental es que los pueblos indígenas y la población migrante se integren como una red en la cual intercambien materiales y experiencias didácticas a fin de mejorar la calidad de la práctica docente, intercambio que surge de la cosmovisión indígena.



La elaboración de material didáctico ha de considerar el entorno natural, pues es fundamental hacer que la niña y el niño tengan contacto con la naturaleza y conozca sus productos y al mismo tiempo aprendan ciencias naturales, de esta manera es más fácil.<sup>25</sup> Las poblaciones indígenas han utilizado los elementos de la naturaleza

<sup>24</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

<sup>25</sup> SEP (2011), *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Serie: Teoría y práctica curricular de la educación básica, SEP, México.



Nosotros

Nutskobi



Ellos



Nujyo

en la creación de materiales para la educación y recreación de la infancia, por lo que se sugiere que el material didáctico, en la medida de lo posible, sea del material de las propias comunidades o bien reciclable.

Se propone favorecer la producción de materiales didácticos de educación inicial para generar recursos económicos en las localidades y redes de distribución local, vinculándose con instituciones gubernamentales como las delegaciones estatales de Sedesol<sup>26</sup>, Semarnat<sup>27</sup> o CDI, a fin de que apoyen esta manufactura con máquinas o materia prima. Cabe mencionar que estas gestiones estarán bajo acuerdo entre los pobladores.

## **2.5 IMPLICAR A LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS EN TAREAS DE GESTIÓN**

Por medio de la gestión y autogestión, los pueblos indígenas han encontrado un motor de resistencia y cambio; a través de estas herramientas subsisten resistiendo con sus tradiciones y costumbres, con ellas han realizado cambios porque pueden adaptarse a algunas exigencias de la presión externa, sin perder su identidad como comunales que tienen sus propias formas de concebir el mundo y una organización basada en el respeto mutuo y el servicio comunitario.

En este rubro es muy importante valerse del apoyo de los AEC para realizar algunas gestiones y obtener beneficios para la escuela y la comunidad en general. Es primordial que desde su centro educativo la gestión se visualice con los AEC en las dependencias locales. Después, los Agentes Educativos Comunitarios asumen la tarea de observar la continuidad de ese beneficio para que la o el docente pueda tener más tiempo de trabajar con el grupo de educación inicial. Todo esto debe estar acordado con la comunidad.

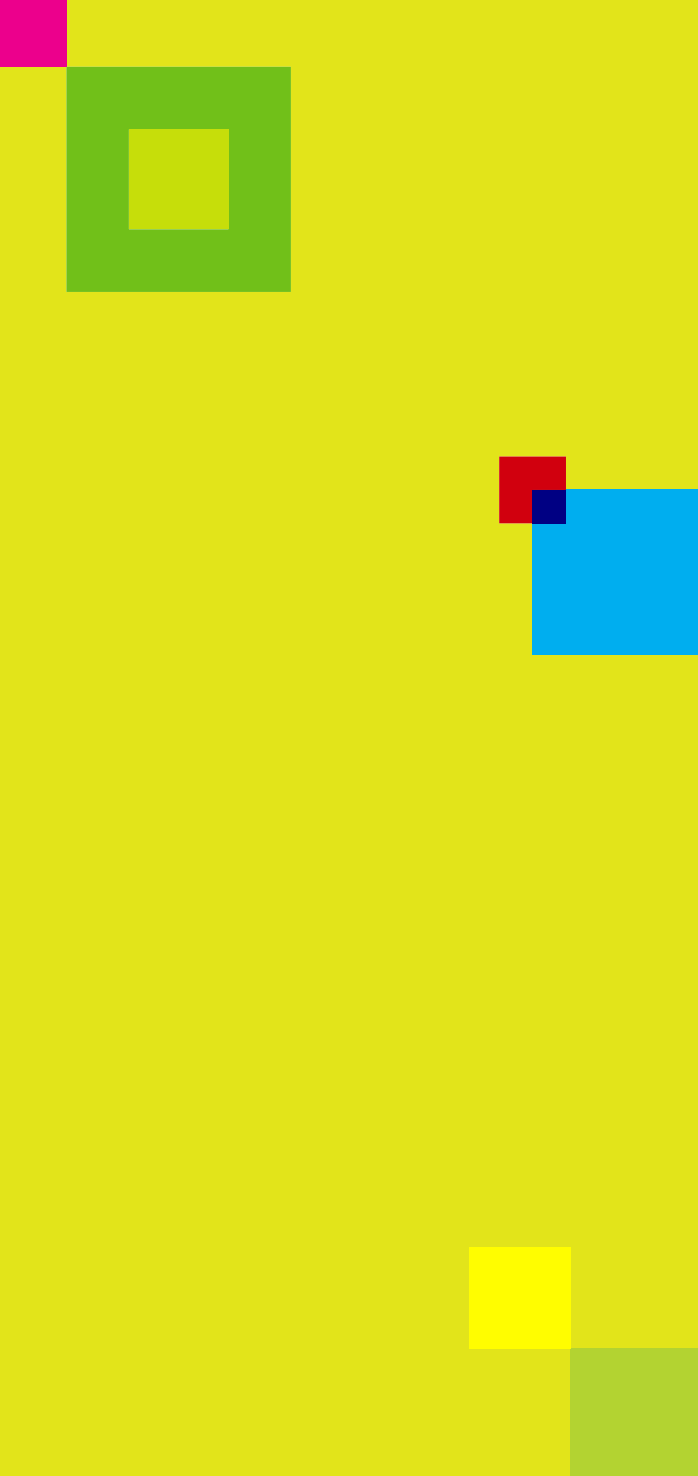
Por tanto, son tres las características fundamentales que se exploran en función de las acciones que debe realizar el AEC en el Centro de Educación Inicial Indígena o campamento migrante:

1. El AEC participa con el centro educativo como uno de los motores de transformación en beneficio a la comunidad y al considerarlo como la potencialización de la cultura.

<sup>26</sup> Secretaría de Desarrollo Social.

<sup>27</sup> Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.



- 
2. Junto con el o la docente recoge y/o analiza los valores culturales en los cuales están insertos los niños y las niñas indígenas y de población migrante, y las interacciones de esos valores. Hace un tratamiento pedagógico para introducirlo en el aula.
  3. Coadyuva con la Educación Inicial Indígena y de la población migrante para promover y participar en el intercambio de ideas y propuestas de mejora que puedan apoyar la gestión de recursos materiales, humanos y culturales para el mantenimiento del Centro.

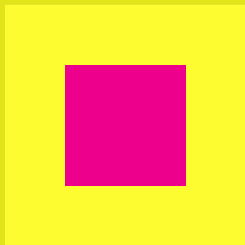






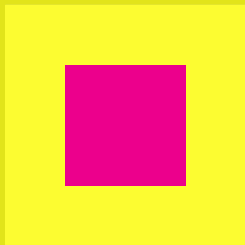







### 3. LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS EN ACCIÓN









**E**l trabajo de los Agentes Educativos Comunitarios enfocados a la gestión y el trabajo fuera del centro educativo, son necesarios para que la educación de niñas y niños de cero a tres años sea integral. En esta parte del fascículo se proporcionan algunas orientaciones para contribuir a ese desarrollo y considerando que permitirá acercarse a los hijos o hijas valorando su tranquilidad, su naturaleza infantil, sus expectativas e intereses. Dentro de la realización de estas orientaciones no se debe perder de vista los conocimientos de los pueblos indígenas y población migrante.

Estas orientaciones estarán divididas por las necesidades principales que permean la acción de la práctica educativa de la y el docente, y son flexibles para que se puedan proponer aun más de acuerdo a las necesidades específicas y locales identificadas en el diagnóstico. Están imbricadas con las sugerencias de los agentes educativos comunitarios y las y los docentes, recuperadas en el constante intercambio de propuestas vertidas en el foro de docentes de Educación Inicial Indígena en el sitio <http://educacioninicialindigena.com/foro.html>

Cabe mencionar que las orientaciones son componentes de temas más amplios que pueden ser profundizados y trabajados con los AEC en los talleres que se les ofrezcan y generar dentro del aula situaciones y secuencias didácticas.

Las seleccionadas fueron las necesidades expresadas con más frecuencia por las docentes durante las reuniones estatales, nacionales y visitas de seguimiento realizadas en los últimos tres ciclos escolares (2010 - 2011, 2011 - 2012, 2012 - 2013).





### 3.1 ORIENTACIÓN 1: SOBRE LA ESTIMULACIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS SENTIDOS

*Sabía usted que los bebés antes de nacer, entre los cuatro y seis meses de gestación, llegan a su nivel más alto de desarrollo de los sentidos y es cuando tienen mayor capacidad para procesar estímulos internos y externos.*

El Agente Educativo Comunitario debe saber que en la etapa neonatal (desde la concepción) el bebé en gestación es capaz de percibir diversas emociones, tales como felicidad, tristeza, cólera, irritación, agresividad, depresión, entre otras conocidas; que le permiten conformar su personalidad. Es por ello que los estímulos del exterior deben ser valorados a fin de que le hagan sentir bien al bebé.


Al educar la percepción visual, auditiva y táctil, después de nacer, en todas las manifestaciones: plástica, musical, dinámica, etc., se ponen las bases de lo que será el pensamiento lógico, paralelamente se va configurando en la o el niño la sensibilidad de conocer a las personas, los hechos y las cosas. La percepción gustativa está también sujeta a un proceso de aprendizaje en el bebé; en un periodo muy corto tendrá que pasar, de tomar un solo alimento a comer una amplia gama de alimentos. Estos cambios tienen que ser agradables para el niño. La educación del olfato se favorece a partir de los olores durante el primer año de vida.<sup>28</sup>

### 3.2 ORIENTACIÓN 2: SOBRE EL DESCANSO INFANTIL Y LA REGULACIÓN DE HORARIOS DE SUEÑO

Hay que reconocer con los AEC que *los niños y las niñas de cero a tres meses duermen entre 14 y 18 horas despertando para alimentarse cada tres o cuatro horas aproximadamente; de cuatro meses a un año de vida duermen 14 horas (de 6 a 8 horas en las noches y dos siestas durante el día); de uno a dos años duermen de 12 a 15 horas (11 a 12 horas por la noche y una siesta en el día); de dos a tres años duermen por la noche 10 horas y se toman una siesta después de la comida durmiendo un total aproximado de 11 a 12 horas.*



<sup>28</sup> Vila, B., y Cardo, C. (2007) *Material sensorial de 0 a 3 años, manipulación y experimentación*, Graó, Barcelona, 4ta Edición, 2005.




En la cosmovisión de los pueblos originarios, el sueño se define como la experiencia derivada del desprendimiento del alma mientras el individuo duerme, así vagan por diversas esferas de la realidad. En las ensoñaciones, se trasladan a través del tiempo por lo general hacia el futuro; aunque también a las regiones habitadas por los dioses y por los muertos. De este modo, los sueños presagian y descifran acontecimientos y constituyen la vía de comunicación entre el hombre y las divinidades.<sup>29</sup> Los adultos hacen visitas a los terapeutas tradicionales a fin de determinar el futuro de los menores. Estos rituales oníricos favorecen el desarrollo espiritual de niñas y niños, dimensión fundamental de las culturas originarias, por lo que su valoración y desarrollo habrá de trabajarse en el centro como parte del Proyecto Educativo para conocer al infante y brindarle las oportunidades pertinentes de acuerdo a las creencias comunitarias.

El Agente Educativo Comunitario procura, en la medida de lo posible, que el lugar donde duerma el recién nacido sea cómodo, tranquilo y seguro. En este espacio se instauran normas de comportamiento a través de la constancia. Las normas que se pueden desarrollar en los horarios del sueño son para favorecer la independencia, la comprensión de la temporalidad y la oportunidad de establecer vínculos de tranquilidad.

Cuando en la práctica de crianza del sueño se instituye en casa un ritual de *pre-sueño* de manera constante, el menor de tres años comprenderá el mensaje de que se aproxima la hora de dormir. Algunas actividades sugeridas previas al sueño pueden ser, la lectura de un cuento corto seguido del baño junto con cantos referentes al mismo, posteriormente la cena y al final el sueño. Si esto va acompañado del ocultamiento del sol, entonces el mensaje enviado implicará que la noche es para dormir. Una secuencia de actividades previa al sueño desarrolla la comprensión de la temporalidad y, en consecuencia, un hábito. Siempre habrá de tomarse en cuenta los aspectos culturales.

Por ejemplo, en cada comunidad la formación del uso del rebozo en las prácticas de crianza es distinto, por lo cual la maestra podrá realizar una investigación sobre el tema, para saber si se usa para que el descanso del bebé sea placentero, para que no se asuste y no despierte llorando, o bien, lo usa la partera chocholteca para amantillar a la mujer y acomodar a la criatura en el vientre.



<sup>29</sup> Eroza Solana, E. (1996) "Tres procedimientos diagnósticos de la medicina tradicional indígena" en *Revista Alteridades*, No. 6, UAM-I, México, p. 19-26.

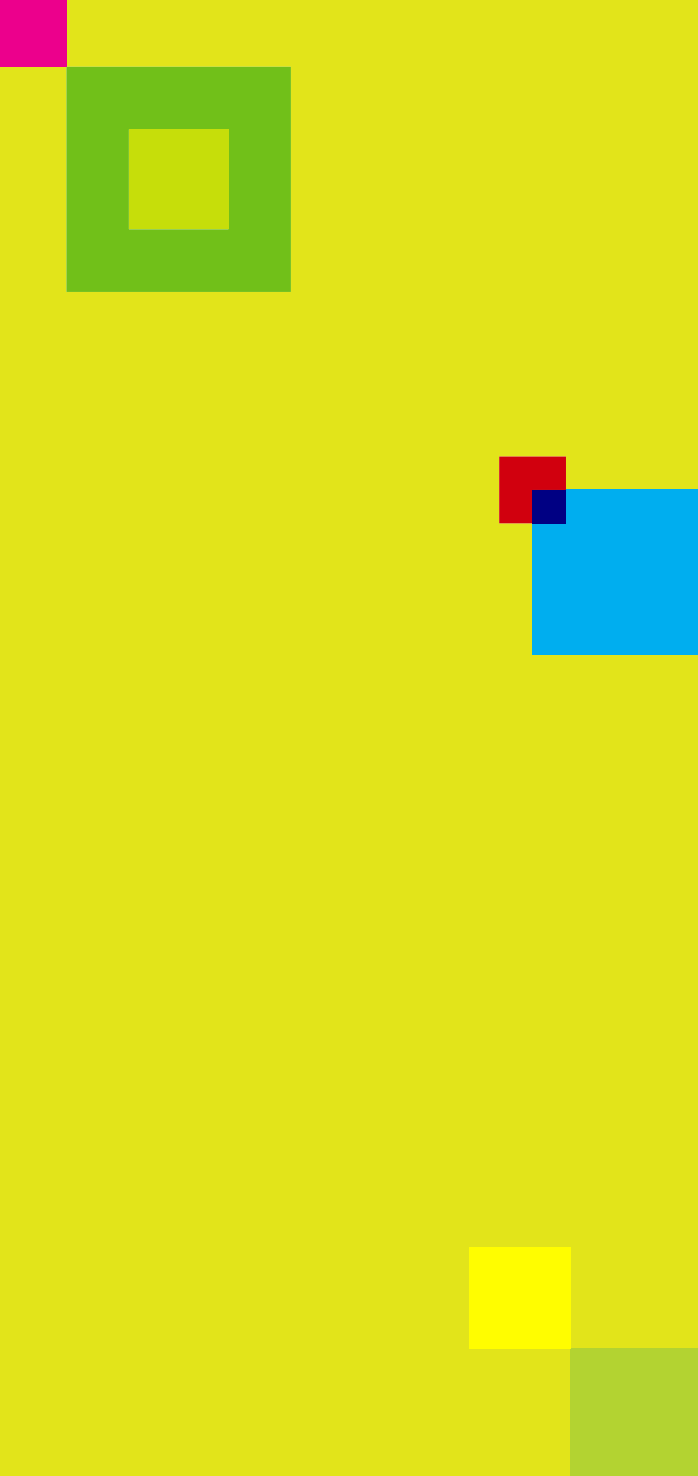


Sea cual sea la forma de dormir, el sueño del bebé puede ser procurado en la medida de lo posible tanto de día como de noche en espacios de poca actividad o menos ruidosos para que su descanso sea mayor y además para que empiece a asociar el tiempo de quietud y tranquilidad con la hora de dormir. El Agente Educativo Comunitario puede instituir un horario y lugar para acostar a dormir al bebé, antes de la acción de descanso puede crear un ambiente de tranquilidad con actividades relajantes, por ejemplo, bañarlo, darle su leche, cantarle, etc.

### **3.3 ORIENTACIÓN 3: SOBRE LAS PEDAGOGÍAS ORIGINARIAS**

*El y la docente han de conocer que los AEC, sepan que los niños y niñas indígenas a partir de que comienzan a caminar aprenden a usar tres habilidades básicas: observar, escuchar y ejecutar, mismas que se favorecen mas en el aula.*

La educación que se les da a las niñas y niños menores de tres años en sus hogares desde bebés y a lo largo de la vida, es formal —se le ha llamado no formal o informal, inadecuadamente—, pues es la base para la comprensión y la formación de la “buena” persona. En la relación que se establece con la familia, los infantes adquieren actitudes, valores y conocimientos profundos de carácter comunitario. Todo esto refiere a una pedagogía fuera del contexto escolar, se manifiesta dentro del hogar como el primer proceso de crianza. Tampoco se encuentra delineada en un documento que sea asumido como referencia tácita para las comunidades, se convierten en observaciones, instrucciones y acciones que se brindan de manera oral pero son fundamentales para el aprendizaje de la vida en comunidad.



Esta pedagogía desarrolla talentos específicos, maneras de ser en la persona y nacen en la práctica de los contextos guiando la convivencia. Para la Educación Inicial Indígena y de la población migrante, refieren a las prácticas y rituales de crianza familiares, en ellas están presentes varios aspectos que aluden a la obediencia, la honestidad, la responsabilidad, el trabajo, el desarrollo del estudio, entre otros valores, y todos ellos son asumidos como compromisos por las familias y la comunidad, en general, para la supervivencia de la misma.

### **3.4 ORIENTACIÓN 4: SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON INCLUSIÓN<sup>30</sup>**

*La puerta de entrada para saber si el niño o la niña requieren de alguna atención educativa especial es el nivel de Educación Inicial Indígena y de la población migrante.*


La participación en los acuerdos de todos los Agentes Educativos Comunitarios que intervienen en la atención educativa del nivel de Educación Inicial Indígena y de la población migrante es fundamental para promover el aprendizaje infantil, en este sentido, se vuelve relevante conocer las etapas de desarrollo general infantil. Se han delineado en las tres orientaciones previas algunos temas al respecto. Es menester de todos los niveles educativos identificar posibles situaciones que se puedan convertir en barreras para el aprendizaje de las niñas y niños. Estas barreras pueden ser: ideológicas, actitudinales, pedagógicas y de organización.

En el Fascículo III de esta colección aparece un apartado denominado Pautas de Desarrollo, en las que se pueden encontrar indicadores para alertar sobre la posibilidad de que exista algún problema en el desarrollo. Se puede acudir a otra escala de desarrollo para complementar la información.

<sup>30</sup> Ver el material “Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en Educación Indígena”.

Soo ra d'ak  
na lúlu

Me puede dar  
una fruta.




De las pautas de desarrollo se pueden derivar acciones sencillas a manera de evaluación. Por ejemplo, en el primer rango de edad, con respecto al desarrollo del sentido del oído del infante de 0 a 3 meses, dice: *la localización espacial auditiva es más bien refleja*. Una vez identificada la pauta la o el docente diseña de manera sencilla y clara una acción observable en la cual esté incluida una breve descripción de lo que realiza el menor. Por ejemplo, se mueve una sonaja del lado derecho del bebé, si no tiene ningún problema tendrá que voltear hacia la derecha, si no lo hace puede ser un indicio de que no esté bien desarrollado la reacción al sonido; se realiza lo mismo del lado izquierdo.

Si no se observa alguna reacción claramente, entonces, se puede corroborar con algún sonido más fuerte, primero agudo y después grave. Si el bebé no hace ningún gesto o manifestación, sigue siendo indicativo de alguna disfunción en el desarrollo del oído.

Por tanto hay que canalizar con algún profesional en algún servicio médico al que tenga acceso la comunidad, donde se le realicen pruebas pertinentes. Cabe enfatizar que al realizar este proceso es posible detectar a tiempo una discapacidad la cual trae beneficios al niño/niña para comenzar tempranamente su atención.

Si al paso del tiempo se van haciendo evaluaciones periódicas, se pueden obtener otros indicadores con base a las pautas de desarrollo. Si las respuestas del niño/niña están desfasadas del resto del grupo entonces es posible estar ante algún signo de alerta. Para ello se podrán implementar actividades similares que tengan que ver con la vista, el movimiento y la socialización.

En el caso de que en un menor de educación inicial se pueda determinar algún indicio de discapacidad, se requiere de un expediente con descripciones particulares de las acciones observadas durante la evaluación realizada y en la puesta en práctica de la evaluación continua del grupo, a fin de dar seguimiento con el especialista, o bien, dotar de información sistematizada al asesor de atención a la diversidad e incluso para reorientar la propia práctica.



No hay que dejar de lado la indagación del entorno del menor. Es necesario antes que nada consultar con la familia su situación emocional, de interacción con los demás y respeto de límites; por ejemplo, para considerar si estos pueden ser motivo de un bajo rendimiento en el centro educativo. Si se observan situaciones que deban cambiar en casa, se pide a los padres llevar a cabo algunas modificaciones en sus prácticas de crianza, y

si los padres responden positivamente a la solicitud y no se observan cambios en el niño, entonces se puede decir que el problema es otro; si se realizan en función de observar algún cambio en el tiempo de ejecución de actividades en el aula, la maestra estará en posibilidades de suprimir que el medio familiar sea el causante del atraso. Cuando se tiene la certeza de que el menor tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad, es el momento de diversificar el trabajo en el aula, para ello se pueden apoyar en los especialistas y los AAD.

A través del conocimiento de esta ruta de observación informada, la mirada de las y los AEC se ha de dirigir al apoyo del menor identificado con NEE.

El registro de estas acciones y hacerlas del conocimiento al conjunto de AEC, al AAD y a la coordinadora regional favorece un antecedente informado y con sustento para solicitar la gestión de apoyos (por ejemplo, una silla de ruedas, una andadera, materiales en relieve, etcétera) en el caso de que sea necesario.



### 3.5 ORIENTACIÓN 5: EDUCACIÓN INICIAL EN CONTEXTO Y SITUACIÓN MIGRANTE

En este caso, los infantes son llevados a los campos y permanecen junto con sus madres y padres mientras realizan las actividades de siembra, cosecha o recolección; sin embargo, esto provoca que los menores estén más expuestos a accidentes y enfermedades por estar en contacto directo con fertilizantes, agroquímicos, maquinaria pesada, herramientas de cultivo, entre otros.

Los padres y las madres involucradas en los campos agrícolas conocen los peligros a los que están expuestos sus hijas e hijos, sin embargo, manifiestan la problemática de no contar con una persona que se encargue de su cuidado de manera pertinente, y al llevarlos al campo consideran la posibilidad de estar al pendiente de los infantes sin tener que descuidar el trabajo.

De igual forma, las mujeres que se encuentran en periodos de gestación, son susceptibles a contraer diversas complicaciones por sus prolongadas jornadas de trabajo, cargas pesadas de los productos cosechados, la mala alimentación, los contactos con fertilizantes y agroquímicos, además la mayoría de ellas no lleva un control médico durante su embarazo incluso lo ocultan con *fajones* para poder obtener empleo.

La mayoría de los encargados de las niñas y los niños son las hermanas, los hermanos, las abuelas y/o los abuelos por lo que habría que fomentar el sentido de la corresponsabilidad en la familia acerca del cuidado y crianza de los infantes en edad inicial, sin que ello afecte la participación en las actividades laborales de los jornaleros migrantes.

Al considerar que las mujeres en periodo de gestación siguen siendo parte del ingreso familiar por lo que participan en las actividades laborales hasta el parto, se les tendría que orientar y asesorar sobre la importancia del cuidado en el embarazo, así como en las sugerencias para apoyar a los menores, en beneficio de un desarrollo saludable físico, psicológico, social, emocional y cultural durante los primeros años de vida.


Los espacios donde se desarrollan las niñas y los niños migrantes en los primeros tres años de vida no siempre son los más pertinentes, dadas las condiciones que se generan por el movimiento migratorio, por lo que sería necesario orientar y asesorar a las madres y padres de familia, y demás personas que participan en el cuidado y crianza infantil, así como a la comunidad en general, sobre la importancia de generar espacios que permitan reflexionar en sus prácticas de crianza y tomar decisiones ante los aspectos y áreas de oportunidad en beneficio del desarrollo del niño y de la vida familiar.

De tal manera, se le sugiere a la o el docente que identifique estas situaciones en su comunidad, atienda y fortalezca la labor de los Agentes Educativos Comunitarios a fin de procurar una atención pertinente en los planos cultural, social, psicológico, físico, emocional y lingüístico que permita el inicio del desarrollo de los aprendizajes esperados en los niños y niñas de cero a tres años en estos contextos vulnerables.

En los siguientes párrafos se pretende ofrecer al lector una visión panorámica de la situación que impera en una escuela de educación inicial ubicada en un campamento jornalero agrícola migrante atendida por el Programa para Niños Migrantes (Pronim).







En el Campamento Las Brisas, en el Valle de San Quintín en Baja California, un lugar nublado por la fría brisa del mar, comienza en mayo la temporada de corte del tomate. Los jornaleros agrícolas migrantes comienzan a llegar con sus familias a los poblados cercanos, provienen principalmente de Oaxaca y Guerrero, aunque otros viajan desde Veracruz, Morelos, Chiapas, Tabasco, Chihuahua, o bien, de Haití y Centroamérica.

La forma de trabajo en el Campamento, en general, se basa en un ambiente de respeto y de colaboración. Cada docente realiza un proyecto escolar con base en el estudio de un pueblo indígena para llevarlo a cabo durante el periodo de corte. Se intercambian informaciones, se mantienen interrelacionados los niveles cuando participan en alguna celebración, se elaboran trajes tradicionales de las culturas que se encuentran en el campamento, se realizan danzas, incluyendo el rescate del contexto de donde son originarios sus abuelos, aunque los alumnos y alumnas hayan nacido en Baja California, Sinaloa o Nayarit. Se les motiva a comprender la lengua de sus antepasados y se encuentran con espacios bilingües en el aula. Cada nivel tiene su particular forma de abordar la diversidad, de atender las lenguas y de establecer vínculos estrechos entre los asistentes a la escuela.

Con estas orientaciones no se pretende agotar la complejidad de la acción de la práctica educativa, sino más bien plantear estrategias que propicien la autonomía y la gestión como base del desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños.



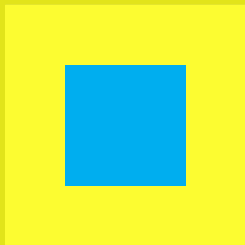








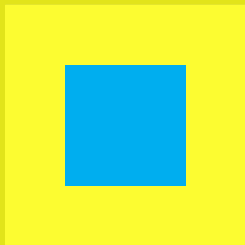






## 4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO CON LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS







## 4.1 RECONOCIMIENTO DEL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS

Involucrar a los Agentes Educativos Comunitarios en las actividades con las niñas y niños de 0 a 3 años, dentro o fuera del centro, requiere, por parte de la o el docente, identificar en su diagnóstico inicial y permanente aspectos geográficos, familiares y laborales de cada persona que tienen influencia en el desarrollo de las niñas y niños que se están atendiendo.

Cuando la o el docente llega a la comunidad donde laborará durante el ciclo escolar, lo primero que deberá hacer es reconocer cómo es o cómo ha sido la participación de los Agentes Educativos Comunitarios dentro de las actividades de la comunidad y del Centro de Educación Inicial Indígena y/o campamento migrante. Se ha observado que en las comunidades rurales en donde aún se maneja el sistema de cargos, asambleas comunales, tequios, trueque, guesa, etc., es mayor la participación en el centro educativo. Por el contrario cuando la comunidad esta cerca del centro del municipio, puede ser que la participación de los Agentes Educativos Comunitarios sea mínima por diferentes factores que la o el docente indagará —uno de ellos, es cuando los padres y las madres de familia trabajan fuera de la comunidad y solo asisten para dejar a sus hijos al centro educativo.

Precisamente es por estos factores mencionados anteriormente, por lo que se les ha denominado Agentes Educativos Comunitarios a los hermanos mayores, tíos, abuelos, entre otros, ya que en ocasiones son ellos los que llevan y/o recogen a la niña o niño en el centro educativo, son los que están al pendiente de su alimentación, seguridad e higiene y de las actividades relacionadas con su desarrollo físico y social.

Este diagnóstico, que tiene que ver con el nivel de participación de los Agentes Educativos Comunitarios, será el punto de partida para que la o el docente diseñe estrategias y actividades que se integren al trabajo del Centro de Educación Inicial.



## 4.2 ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS

El trabajo que la o el docente realice en el centro de educación inicial, en la comunidad y en las visitas domiciliarias le dará un mayor reconocimiento al nivel de Educación Inicial Indígena y de la población migrante con los integrantes de la comunidad, pero para llegar a ello se requiere diseñar estrategias y/o actividades para el trabajo participativo y coordinado con los Agentes Educativos Comunitarios.

A continuación se describen algunas de las estrategias que la o el docente puede realizar para promover la participación de los Agentes Educativos Comunitarios.


### Visitas domiciliarias

Las visitas domiciliarias, además de ser una estrategia para identificar el contexto familiar en el que viven las niñas y niños que se atienden, es también una herramienta para lograr que los agentes educativos comunitarios se acerquen al trabajo en conjunto con el o la docente y que al mismo tiempo el centro se acerque a las familias y la comunidad.

La o el docente tiene la flexibilidad para organizar sus vistas domiciliarias y es importante mencionar que éstas no son exclusivas para la forma de atención de niñas y niños de 0 a 2 años, si no, habrá que impulsar que poco a poco se propicie la participación en el centro en compañía de los Agentes Educativos Comunitarios más cercanos a las niñas y niños —esto con la finalidad de que las y los niños de 0 a 2 años interactúen con otros de la misma edad, incluso participar en actividades, situaciones y secuencias didácticas con los niños de 2 a 3 años.







Cuando la situación de la madre de familia es complicada, es decir, cuando “no tiene tiempo de ir al centro”, “no la deja ir el esposo”, “cree que es una pérdida de tiempo llevar a la niña o niño al centro de educación inicial”, “cree que solo van a jugar y no aprenden nada los niños”, etc.; Las visitas domiciliarias se convierten en el medio para dar a conocer el beneficio para el desarrollo de niñas y niños y que, de acuerdo con Olvera, al interactuar con otras personas — con infantes, jóvenes y adultos — pueden ser apoyados y dirigidos en el trabajo que se está llevando a cabo en el Centro de Educación Inicial Indígena y/o campamento migrante.

Realicé la visita domiciliaria con padres de familia y niños, para darle seguimiento a la actividad realizada en el centro de educación inicial.

Llego en una casa, lo primero que hice saludé, después platicué el motivo de mi visita, pregunté si tienen tiempo de atenderme para realizar la actividad.

De acuerdo a mi planeación, realicé mi actividad dependiendo el tema que traté en el centro, motivando al niño y a los padres de familia con cantos infantiles y diálogos con satisfacción.

Termino mi actividad y también les doy la invitación de que no falten en apoyar a sus hijos en llevarlos al Centro de Educación Inicial.

*Ma. Alina Cruz Aragón, Guamuchilar, Municipio de Huajicori, Nayarit.<sup>31</sup>*

Es importante resaltar que el contenido a trabajar en la visita domiciliaria debe estar relacionado con el tema abordado en el centro, con esto se reforzarán las actividades y se articulará el trabajo entre el o la docente y los Agentes Educativos Comunitarios.

### **Reuniones**

Las reuniones con padres de familia, son importantes para la organización y comunicación que se debe tener entre la o el docente y los Agentes Educativos Comunitarios, se recomienda



<sup>31</sup> Tomado del foro de Educación Inicial Indígena para uso interno de la DGEI. [www.educacioninicialindigena.mx](http://www.educacioninicialindigena.mx).

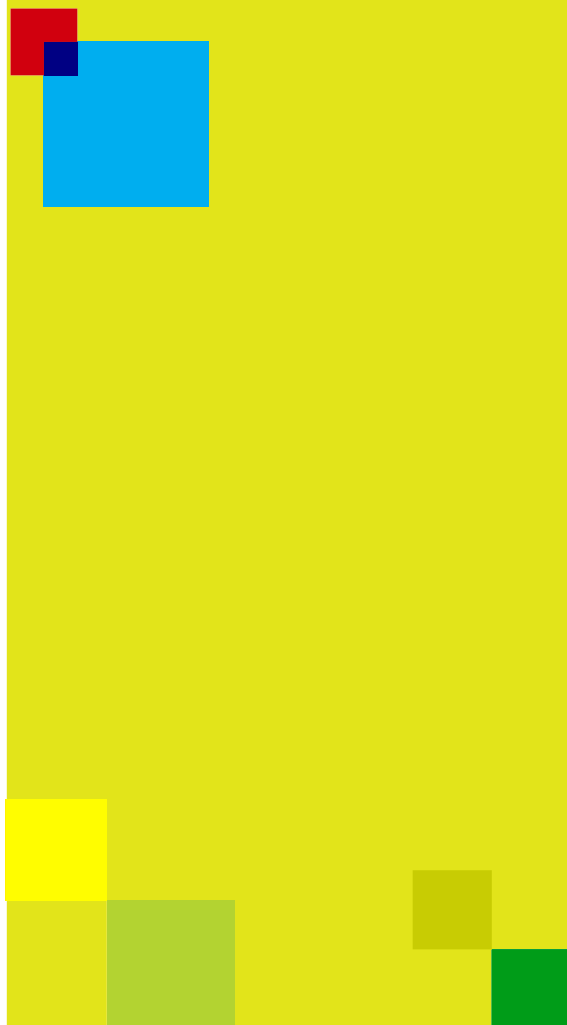
que periódicamente se realicen para monitorear el desarrollo de sus hijos e informarlos de las actividades que se estarán llevando a cabo dentro del centro de educación inicial.

La o el docente puede organizar las reuniones de acuerdo a la disponibilidad de las madres y padres de familia —esta información se registró en el diagnóstico y la debe tomar en cuenta para esta actividad— para esto, no es necesario que estas reuniones se den en el centro de educación inicial indígena, incluso se pueden llevar a cabo en una casa previamente acordada, cuando el grupo que se reúne es pequeño.

Las reuniones que se realicen en el centro de educación inicial, pueden ser planeadas y la o el docente, quien tiene la oportunidad de gestionar asesorías de diversos temas con instituciones gubernamentales o no gubernamentales, esto con el fin de brindar una mejor atención a los agentes educativos comunitarios en temas como: salud, género, sexualidad, etcétera. Por otro lado habrá reuniones que se puedan dar esporádicamente entre el o la docente y Agentes Educativos Comunitarios y se traten asuntos relacionados con las actividades del centro.

En este sentido, la o el docente fomentará estas prácticas que giren al interior del trabajo en el centro de educación inicial indígena, recordando que solo con el apoyo y colaboración de todos los actores involucrados en el desarrollo de las niñas y niños lograremos dar una atención de calidad dentro y fuera del centro y que el tránsito entre el hogar y el centro educativo sea cada vez más acompañado por los Agentes Educativos Comunitarios.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Ver fascículo III del Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena: un campo de la diversidad. 2011, p. 41







Yo utilizo las reuniones para ayudar a los padres de familia en el cuidado de los niños, respeto las costumbres y prácticas de crianza que tiene cada uno de ellos, de allí complemento el conocimiento por medio de pláticas, en reuniones de pequeños grupos haciendo como si fueran visitas domiciliarias de esa manera los padres de familia aprenden y comprenden la importancia de atender a los niños tomando en cuenta sus costumbres y tradiciones que aún llevan a cabo en la comunidad.

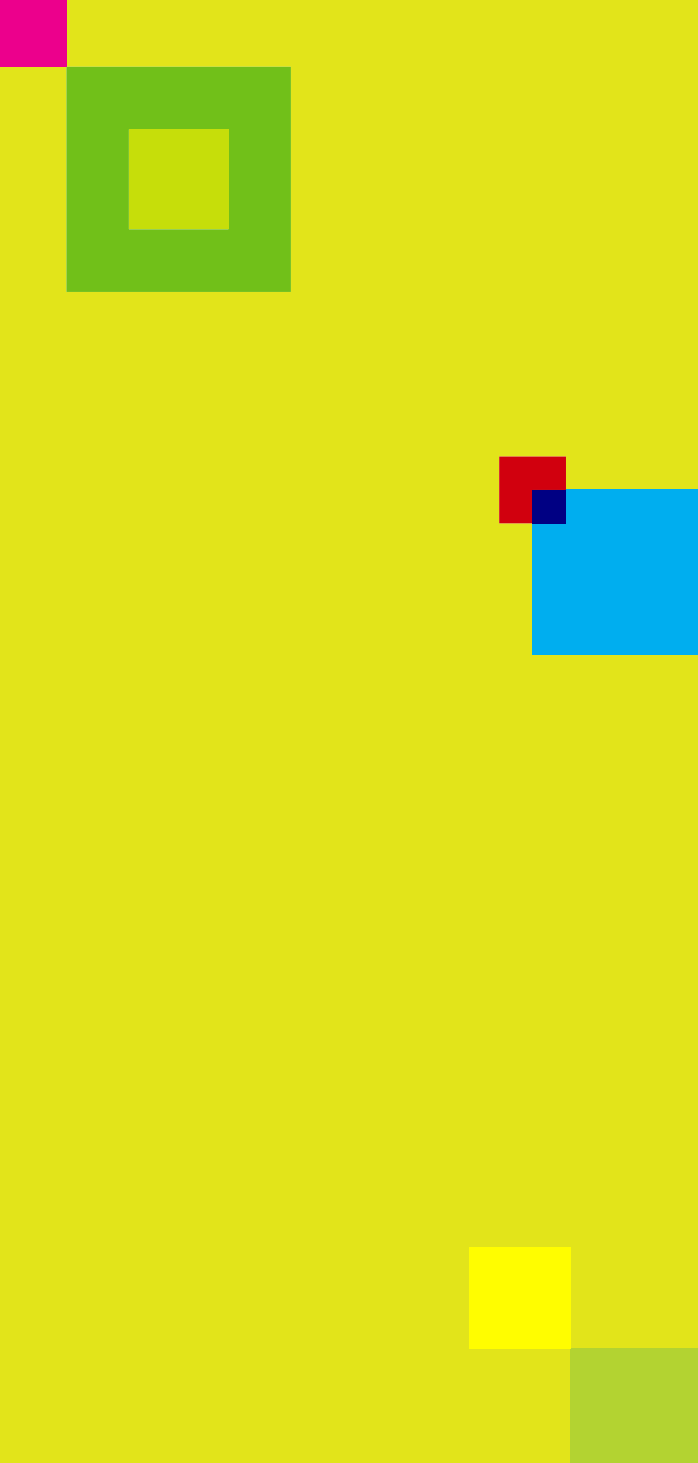
*Maximiliana Lobatos Canare, Cofradía 1, municipio El Nayar, Nayarit.*

### **Promoción del nivel de educación inicial indígena dentro de la comunidad**

La promoción dentro de la comunidad del nivel de educación inicial indígena, corresponde a una de las tareas primordiales para la o el docente que desee incrementar la participación de los Agentes Educativos Comunitarios. Ésta va relacionada con la gestión que se tiene que realizar con los líderes comunales —si se involucra a ellos en el trabajo del nivel, se irá incrementando la demanda para el ingreso a la Educación Inicial Indígena—, para ello es necesario informarles las actividades a realizar para lograr el apoyo requerido.

### **Talleres**

Para impartir talleres en el centro de educación inicial, el o la docente se puede apoyar en la indagación de las prácticas socioculturales, si se identificó que en la comunidad se realizan artesanías y manualidades para comercializar o para su uso personal, se puede partir de ahí para invitar a un Agente Educativo Comunitario para que de la explicación sobre la elaboración de dichas artesanías —cabe destacar que estas actividades las debe planear la o el docente dentro de sus situaciones y/o secuencias didácticas.



Sin embargo los talleres no son exclusivos para artesanías que se fabriquen en la comunidad, si bien parte de ello, se puede investigar otras actividades de las comunidades cercanas e indagar su elaboración para impartirlo a los Agentes Educativos Comunitarios.

### **Participación de los Agentes Educativos Comunitarios en la indagación de los conocimientos y pedagogías originarias.**

Los conocimientos originarios son importantes porque se han ido transmitiendo de generación en generación en los pueblos originarios, con las prácticas socioculturales y la forma en que aprenden o se transmiten a las niñas y niños de 0 a 3 años; corresponde una tarea importante a realizar por parte de la o el docente que guiará la participación de los Agentes Educativos Comunitarios, por ejemplo, cuando salen al campo a recolectar hojas para una situación didáctica de plantas medicinales y, posteriormente, en la elaboración de un té o una pomada medicinal, los Agentes Educativos Comunitarios serán el apoyo para el o la docente en la indagación de conocimientos originarios, ya que ellos conocen algunas prácticas que en su vida cotidiana han aplicado para tratar algún mal y que sus papás e incluso abuelitos les han transmitido.

La participación de los Agentes Educativos Comunitarios en la indagación de las pedagogías originarias, es importante porque éstas se transmiten de manera oral y en acción: conocimientos a sus hijos sobre la vida familiar, comunitaria y productiva, la relación con la naturaleza, la interacción social, la convivencia y lo sagrado son conocimientos previos que se refuerzan<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Ver Fascículo VI del Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población Migrante, Pedagogías Originarias, p. 56

Algunos abuelos participan en le CEII, por medio de leyendas, cuentos, etc. En donde van implicando la manera de ver la vida, la educación, costumbres, tradiciones, etc.

*Mtra. María Concepción Salinas Chávez*

Es importante rescatar la figura de los abuelos y ancianos de la comunidad que tienen los conocimientos originarios de las prácticas socioculturales que se han estado perdiendo y el o la docente debe involucrarlos para reactivar las tradiciones de los pueblos originarios.

### **La participación de los Agentes Educativos Comunitarios en el Centro de Educación Inicial Indígena y de la población migrante.**


Según Olvera, los infantes en su relación con personas que son copartícipes de su educación —padres de familia, tíos, primos, compadres, abuelos— adquieren conocimientos, pautas y comportamientos que son propios de la familia de la cultura a la que pertenece.

El trabajo con los Agentes Educativos Comunitarios en el centro de educación inicial, corresponde a una tarea muy importante para el beneficio de la niña o el niño de 0 a 3 años, cuando se acompaña desde un inicio el trabajo colaborativo entre los Agentes Educativos Comunitarios y el o la docente, se facilita su permanencia en el centro, en las actividades a realizar y en la continuidad entre el centro educativo y el hogar —esto porque la o el docente en su planeación diseña actividades, situaciones y secuencias didácticas con el apoyo de ellos— ya sea en apoyo a su niña o niño, a la realización del material didáctico incluso, el Agente Educativo Comunitario puede guiar las actividades de la sesión.

Para lograr lo anterior, es necesario que la o el docente en su planeación didáctica incluya siempre el apoyo de los Agentes Educativos Comunitarios y tener registradas en su diario de campo las características de cada uno de ellos para, en la medida de lo posible, involucrarlos en el trabajo y actividades del centro de educación inicial.







Los Agentes Educativos Comunitarios participan en la elaboración de material didáctico, como juguetes tradicionales (sonajas móviles, cuentos, libros, etc.).

Hñuu. 'yoti hoyo ya faxte di ge ya nönö kar ngusadi di ge ya t'ulo bötsi.  
Da nfaxte da hoki ya 'befi di je n'eni un'u ja kar hnini (ya ximo, ya bede, ya nfixtófo ne mu'ra)

Ka ya n'eni, ko ya nönö ne ya t'ulo bötsi.

*Mtra. Adelina Cayetano Miguel*

En términos generales, estos planteamientos se enriquecerán desde la práctica de las y los docentes del nivel, a medida que se reflexione sobre la importancia de la participación de los Agentes Educativos Comunitarios en la Educación Inicial Indígena y de la población migrante.



## OBRAS CONSULTADAS

Barabas, A. *La ética del don en Oaxaca: los sistemas indígenas de reciprocidad*, en Millán S. et al. *La comunidad sin límites*. Vol. I. México. CONACULTA/INAH. 2003.

Dirección General de Educación Indígena. *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena: un campo de la diversidad*. México. SEP. 2011.

——— *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena, Fascículo VI: un campo de la diversidad*. México. SEP. 2012.

——— *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena Fascículo VII: un campo de la diversidad*. México. SEP. 2012.

Eroza Solana, E. “Tres procedimientos diagnósticos de la medicina tradicional indígena” en *Revista Alteridades*, No. 6, México. UAM-I. 1996.

Foro de Educación Inicial Indígena. Consultado el 25 de mayo 2012 en <http://educacioninicialindigena.com/foro.html>

López Guzmán, R. R. *Aproximación a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de los hijos. Estudio de caso en una comunidad Náhuatl del Municipio de Puebla*. Tesis de Maestría. Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas, Puebla. 2007.

Matas, S. et. al. *Estimulación temprana de 0 a 36 meses*. Buenos Aires. Lumen-Humanitas, 2006.

Ramírez Romero, S. J. *Derechos indígenas y redes de mediación política en la Tarahumara: Los actores sociales y su interrelación en el conflicto territorial de Pino Gordo por la tierra y el bosque*. Tesis de Doctorado. México. FLACSO. 2007.

Rosales, C. L. "Aproximación a la Noción de Persona en Mam" en *Revista Digital Pueblos y Fronteras*, Núm. 4, Dic. 2007–Mayo 2008. Consultado el 20 de agosto de 2012 en <http://www.pueblosyfronteras.unam.mx>

Secretaría de Educación Pública. *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Serie: Teoría y práctica curricular de la educación básica. México. SEP. 2011.

Vila, B., et al. *Material sensorial de 0 a 3 años, manipulación y experimentación*, Barcelona. Graó. 2005.

