

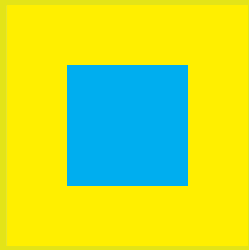
Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante

Antecedentes y fundamentación normativa



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





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

**Antecedentes y
fundamentación normativa**

**IDEA ORIGINAL, DIRECCIÓN GENERAL
Y ACADÉMICA**
Alicia Xochitl Olvera Rosas

ELABORACIÓN
Alicia Xochitl Olvera Rosas
Teresa Osojnik
Erika Pérez Moya

AUXILIARES TÉCNICOS
Kathia Liliana Treviño Gachuz
Martha Guzmán Zamudio
Alicia Rogel Koyoc
Socorro Tapia

**ACTUALIZACIÓN DE DATOS
PARA 2DA. EDICIÓN**
Martha Guzmán Zamudio
Gabriela Guadalupe Córdova Cortés
Erika Pérez Moya

Primera edición: 2011
Segunda edición: 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-7879-94-7 (Obra completa)
ISBN 978-607-7879-95-4

Impreso en México

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

AGRADECIMIENTOS

Campamentos Pronim: *Rosaura Zapata* (Loma Bonita, Oaxaca), *Batán, La Flor I, La Flor II, Lo de Beltrán* (Culiacán, Sinaloa), *El Vasco, Omega* (Empalme, Sonora), *Guadalupe* (Guaymas, Sonora), *Dolores, Los Arroyos y Santa Rosita* (Hermosillo, Sonora). Centros de Educación Preescolar Indígena: *María Cristina San Morán de Tamayo* (Tuxtepec, Oaxaca), *Habu Nheni Ya Botzi* (Amealco, Querétaro), *Juan de la Barrera* (Matlahuaca, Tlaxcala), *Miguel Hidalgo y Costilla* (Ocotlán Tepatlasco, Tlaxcala), *Tlakatixochitl* (San Isidro Buen Suceso, Tlaxcala), *Agustín Melgar* (Los Mochis, Sinaloa), *La Gotita* (Benito Juárez, Sonora) y *U-Ili-Áqui* (Etchojoa, Sonora).

DIRECCIÓN DE APOYOS EDUCATIVOS
Monica González Dillon

COORDINACIÓN EDITORIAL
Israel Calderón Velasco

CORRECCIÓN DE ESTILO
Alejandro Torrecillas González

DISEÑO EDITORIAL
Marcela Muñoz Zaizar

FOTOGRAFÍA
Rodrigo Tolama Pavón

ASISTENCIA EDITORIAL
Martha Palma Cristóbal
Arturo Viramontes Gómez

**ACERVO HISTÓRICO
BIBLIOGRÁFICO DE LA DGEI**
Higinio Ledezma Melgarejo
Armando Álvarez Miranda





PRESENTACIÓN



El entramado socioeducativo es hoy más complejo que hace 35 años, cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Atender actualmente los contextos y situaciones en los que se va de un gradiente menos diverso a otro más diverso –social, cultural, lingüísticamente– requiere la suma de conocimientos y experiencia de todos quienes trabajamos en el ámbito educativo; exige la voluntad de preservación del patrimonio histórico y cultural; demanda un acendrado sentido de pertenencia a esta nación plurilingüe y multicultural, que se fomente en la escuela y el aula. Compete a la DGEI impulsar y generar las acciones necesarias para impulsar la Escuela Inclusiva, y trabajar a favor del sector poblacional al que sirve desde 1978 y a otros sectores en contexto de diversidad, con base en diversas estrategias, como la dotación de materiales diseñados con especialización.

La educación preescolar indígena y la que se imparte a la población migrante del mismo nivel educativo, como parte del Sistema Educativo Nacional, se enmarca en la política de la Secretaría de Educación Pública que, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, ofrece una atención diferenciada, diversificada y especializada a alumnas y alumnos en respeto a sus derechos y a sus características, contextos y situaciones particulares, tal como lo requieren y demandan.

En 2011 aparece por primera vez en un plan de estudios la atención a la diversidad a partir de Marcos y Parámetros curriculares de la Educación Indígena, documentos normativos que plantean los enfoques, las didácticas y las metodologías para trabajar con niñas y niños de manera pertinente cultural y lingüística. *El Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, es un referente necesario en el aula para reconocer, orientar y apuntalar la labor que se realiza tanto en el ámbito de la educación nacional general, sobre todo en aquellas escuelas en donde convergen diversidad de lenguas y culturas, como es el caso específico de la educación que requieren los grupos originarios y migrantes.



A partir de 2014, la Subsecretaría de Educación Básica agrupa en el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) cuatro componentes: a) Atención educativa a la diversidad Lingüística y cultural, b) Atención al alumnado con NEE, c) Fortalecimiento de la telesecundaria y e) Esquema de financiamiento. Lo anterior derivado de los principios de equidad e inclusión plasmados en el Programa Sectorial 2013-2018 que en su objetivo 3 puntualiza: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, y a través de las acciones que se aseguren para ello, se impacta en el imperativo de elevar la calidad de la educación de todos los tipos y modalidades que desde 2013 establece la Constitución Mexicana. La DGEI responde redoblando esfuerzos para construir escuelas y aulas inclusivas a través del establecimiento de un marco que permita la eliminación de las barreras que impiden la participación en los servicios educativos y el acceso a los aprendizajes.

Así mismo, los elementos de este Marco curricular contribuyen al Sistema Básico de Mejora, impulsando los rasgos de la normalidad mínima, la mejora del aprendizaje y el abatimiento del rezago educativo contextualizando las prácticas educativas.

El uso flexible, diverso, amplio y fructífero de los fascículos que integran este Marco curricular, tanto en las aulas de educación indígena, en los campamentos donde acuden niñas y niños en situación y/o contexto migrante, y en escuelas generales donde asistan niñas y niños indígenas, será uno de los indicadores de que el propósito que animó su creación contribuye efectivamente a reducir la brecha educativa y social que aún existe entre diversos sectores de la sociedad mexicana.

En sus principios el Marco curricular enfatiza en la inclusión de propuestas desde los conocimientos locales de los pueblos originarios, buscando los puentes con los contenidos de planes y programas nacionales, con la finalidad de responder en favor del ejercicio de los derechos de las comunidades indígenas y migrantes; lo anterior se pone en práctica con la participación de la propia comunidad educativa, conformada, entre otros, por familiares, directivos, docentes y líderes comunitarios. De esta manera, se coadyuva a orientar el diseño e implementación de estrategias específicas para el desarrollo integral de la niñez indígena y en contexto y/o situación migrante, considerando su pertenencia a un grupo social, cultural y étnico determinado, así como su condición lingüística.

El conjunto de fascículos que integran el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, se actualiza de manera continua y está acompañado por otros materiales educativos dirigidos a docentes y alumnos, que incluyen referentes en 33 lenguas indígenas diferentes; tal es el caso de la obra *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante*, que contiene el Cuaderno del alumno y la Guía-cuaderno del docente, éstos favorecen el respeto de las diferencias sociales, étnicas, culturales y lingüísticas, en el trabajo con niñas y niños con distintos niveles de desarrollo cognitivo y físico, el uso de las lenguas indígenas en el aula, y la inclusión de conocimientos de los pueblos indígenas como contenidos escolares

Los materiales del Marco curricular han sido validados en diversos contextos sociales y culturales, ya que su elaboración y revisión contó con la colaboración de docentes bilingües expertos de las culturas originarias y migrantes, así como especialistas de las disciplinas que dan origen a los campos formativos y asignaturas. Su enfoque metodológico considera la flexibilidad en su desarrollo, en virtud de lo que ocurre en las aulas multigrado, de la condición bilingüe y plurilingüe en la composición del alumnado, de la diversidad de culturas que pueden converger en un espacio educativo y de las capacidades de alumnas y alumnos. En su carácter de detonantes de procesos de aprendizaje, permiten a niñas y niños jugar, comunicarse, construir conocimientos y desarrollar los aspectos cognitivo, psicomotriz, emocional y social; a su vez, en ellos las y los docentes encontrarán sugerencias para que en sus planeaciones didácticas aborden los saberes sociales y culturales considerando la amplia gama de conocimientos del entorno natural, social, matemático y lingüístico. Las orientaciones se crean a partir de sus experiencias y conocimientos como docentes, y las situaciones grupales específicas, siempre considerando la interacción con madres, padres y la comunidad en general.

Corresponde a ustedes, docentes y equipos técnicos, y a todos los que trabajamos en la DGEI hacer y rehacer los diferentes documentos del Marco curricular en el aula, como herramienta que permite construir, junto con las niñas y los niños, una atención educativa que considere la diversidad como ventaja, para emplearla en las propuestas pedagógicas y didácticas que se desarrollan en el ámbito escolar.

Mtra. Rosalinda Morales Garza

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA



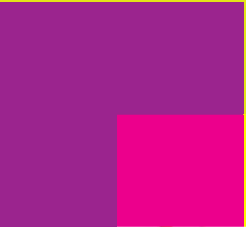


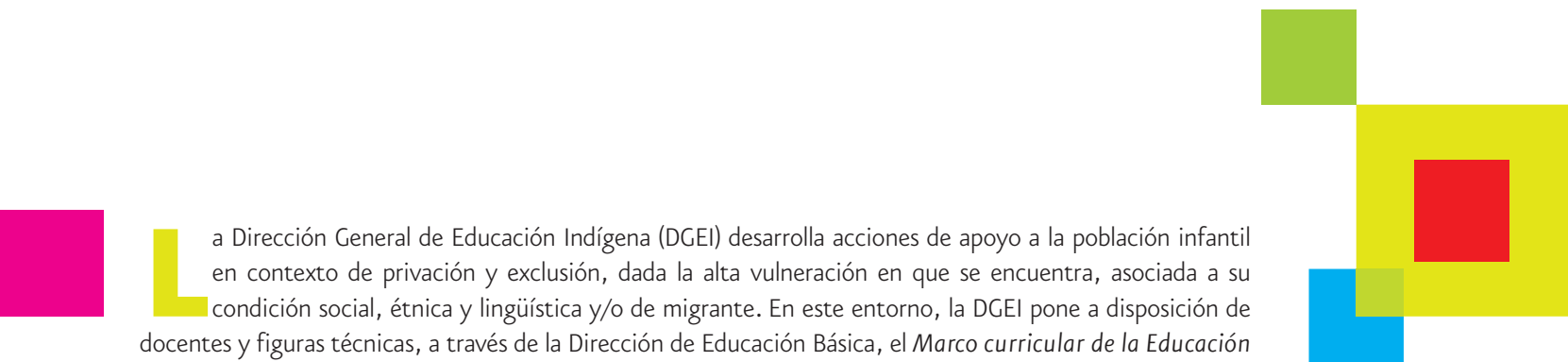
ÍNDICE

14	Introducción
18	Antecedentes históricos de la educación para niñas y niños indígenas de tres a seis años
20	De la época Precolombina
33	De la Conquista y la Colonia
39	Las casas de niños expósitos
40	México como nación conformada y la educación preescolar
41	De principios de 1800 al 2010
53	Fundamentos normativos de la educación pertinente cultural y lingüísticamente
54	Políticas que impulsan los derechos de la niñez indígena
54	De la educación preescolar
62	De la educación indígena
68	De los derechos de niñas y niños
70	Equidad en la educación indígena
71	Obras consultadas



INTRODUCCIÓN



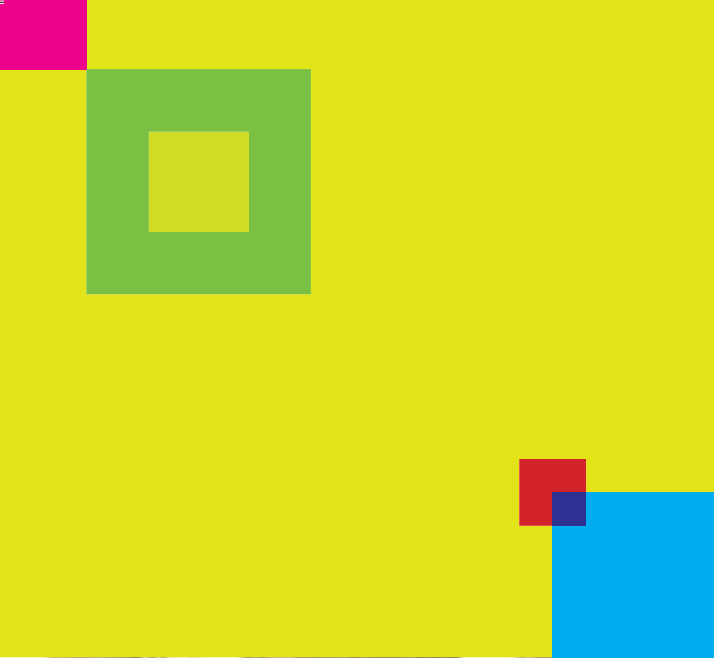


La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) desarrolla acciones de apoyo a la población infantil en contexto de privación y exclusión, dada la alta vulneración en que se encuentra, asociada a su condición social, étnica y lingüística y/o de migrante. En este entorno, la DGEI pone a disposición de docentes y figuras técnicas, a través de la Dirección de Educación Básica, el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, destinado a mejorar la atención que se brinda a niñas y niños indígenas y/o migrantes que cursan el nivel preescolar.

En los servicios educativos que ofrece la DGEI, además de la atención multigrado y unigrado, se presentan actualmente fenómenos que dan cuenta de la mayor o menor heterogeneidad de los grupos en las aulas. La gran movilidad de familias en condición migrante les ha dado nuevo perfil, ya sea que los pequeños niños/alumnos que están viviendo en situación y/o contexto migrante se alberguen y estudien en campamentos agrícolas migrantes, en albergues escolares indígenas y centros de integración social, o que acudan a escuelas generales mientras sus padres trabajan en dichos campos, se dedican a otras labores en ciudades pequeñas o en grandes urbes y polos de desarrollo importantes.

Otro fenómeno que conviene destacar es la presencia en las aulas de preescolar de niños en situación de sobre-edad —dos o más años de atraso respecto del grado educativo que correspondería a su edad—, que se deja ver sobre todo en el tercer grado del nivel, debido a que ingresaron tarde en el centro educativo, a que no pudieron inscribirse al primer grado de primaria (por no tener documentos de identidad o alguna otra razón), o por la movilidad laboral de su padre y madre, que se llevan al pequeño con ellos. Hay también niñas y niños que se quedan al cuidado de abuelos u otros familiares mientras los padres y madres migran, lo que frecuentemente trae como consecuencia que los infantes no sean llevados oportunamente al centro educativo.

La condición plurilingüe y multicultural es otra característica central que desafía las políticas educativas dirigidas a estos grupos de niñas y niños; la población atendida se compone de hablantes de diversas lenguas indígenas —nacionales y aun de otros países vecinos— y español, tanto en los centros educativos y albergues escolares indígenas como en centros de integración social y albergues de los campamentos agrícolas migrantes.



Conviven allí rasgos culturales múltiples, que por un lado enriquecen a sus integrantes pero, por otro, incrementan la complejidad de la intervención institucional. Se abre así la expectativa y necesidad de trabajar con todas las culturas y lenguas existentes en un contexto específico.

Los servicios educativos que proporciona la DGEI requieren de docentes que tengan en cuenta tales condiciones y las suyas propias. Para la atención de niñas y niños indígenas y migrantes de preescolar existen maestras y maestros que provienen de familias de origen indígena, hablen o no la lengua específica, herederos de su grupo originario; también hay docentes no indígenas, tanto en contextos comunitarios, donde prima una lengua y cultura originaria, como en contextos migrantes —de campos de cultivo o ciudades— donde prevalece mayor heterogeneidad cultural y lingüística. Sabemos de su entrega, dedicación y esmero; y conocemos las múltiples dificultades que afrontan, lo cual constituye un reto para la DGEI.

Se debe reflexionar y actuar en consecuencia para atender lo mismo a alumnas y alumnos indígenas hablantes de su lengua originaria que a quienes ya no la hablan pero aún comparten otros aspectos de su cultura, así como a los que viven en sus lugares de origen y a los que migran a las ciudades y al campo —junto con sus familias, como los jornaleros agrícolas— en busca de sustento y oportunidades. También a aquellos que no son indígenas, pero comparten con éstos el espacio de la escuela y el aula; incluso a niñas y niños indígenas y migrantes que están más allá de las fronteras nacionales. Es necesario apoyar también a quienes inmigran desde los países vecinos por la frontera sur y a los que regresan a México por la frontera norte.

La atención se está reconstruyendo a través de diversas estrategias y líneas de acción desde lo pedagógico, curricular y didáctico, mismas que dan cuenta de una intervención inmediata —los cambios lo requieren— a la vez que paulatina —la complejidad lo amerita—, abarcando a todas y cada una de las culturas y lenguas del país, bregando por la atención en las lenguas nacionales indígenas y español con énfasis en el bilingüismo y la bi-alfabetización, atendiendo todos y cada uno de los tipos de contextos y aulas, incluyendo con pertinencia los conocimientos de los pueblos originarios en el concierto de lo universal. Es decir, trabajando dentro de diferentes gradientes de heterogeneidad en las aulas que atienden población indígena y migrante. Tarea sustantiva, inmensa y que apela a dar respuestas oportunas, consistentes y flexibles que ayuden a reducir las barreras entre lo indígena y lo no indígena.



En consecuencia, el paquete de materiales educativos del nivel preescolar incluye el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, el cual especializa y diversifica la atención de y con los pueblos y comunidades indígenas y migrantes. Dicha colección editorial está organizada en fascículos, como un recurso en favor del docente; los primeros en editarse, entre ellos el presente, se refieren al devenir histórico de la atención a infantes en México y a la normatividad que rige la Educación Preescolar Indígena y la que se proporciona a la población migrante; los siguientes focalizan la caracterización de los servicios considerando la heterogeneidad que los determina, el desarrollo del niño de los cero a los seis años, particularmente en el tramo que corresponde a preescolar, y las metodologías alternativas.

M. en C. Alicia Xochitl Olvera Rosas

DIRECTORA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA
EDUCACIÓN PARA NIÑAS Y NIÑOS
INDÍGENAS DE TRES A SEIS AÑOS**





La atención cuidada y esmerada de los infantes ha sido parte de la tradición en todas las culturas prehispánicas en nuestro territorio. En la medida en que las sociedades se fueron complejizando, dicha atención se complementó en sitios especiales destinados a su cuidado y formación desde muy pequeños, a fin de que fueran nobles, guerreros, artistas y artesanos, así como gente de bien, para que tuvieran, en expresión de los nahuas: *xayaktli uan yolo, rostro y corazón*. Con ello se buscaba garantizar la continuidad de la estructura y la organización social, así como la transmisión de la tradición y el acervo de conocimientos.

A partir de la Conquista y la colonización, al producirse una disrupción en el curso de la vida de los pueblos originarios, cambiaron las reglas: niñas y niños fueron convocados para su formación en conventos y monasterios, donde los frailes desarrollaban las primeras enseñanzas, introduciendo el pensamiento europeo del momento, a través de la lengua y escritura latina, la enseñanza de la Biblia cristiana y el ejercicio de las operaciones aritméticas de Occidente.

El proceso no fue sencillo: desde el inicio, se reflejaban tensiones acerca de lo que debían aprender niñas y niños indígenas. De aquí en más, a lo largo de la historia de México, el propósito de la educación de la niñez indígena en el marco de la institución educativa ha sido signado por los vaivenes de las corrientes de pensamiento de cada época.

Así, desde dentro y fuera del ámbito educativo, se han encontrado tanto voces en favor de una educación respetuosa cultural y lingüísticamente, como voces en contra, es decir, en pro de una unificación y homogeneización nacional; y si bien estas visiones coexisten en la actualidad, de más en más se percibe y valora la riqueza cultural y lingüística como un bien patrimonial y con ello la necesidad de recuperar, conservar, desarrollar y transmitir a niñas y niños pequeños su acervo.

Hoy se cuenta con leyes, reglamentos y convenios que recuperan las demandas de los pueblos originarios y constituyen el soporte jurídico para trabajar mancomunadamente en beneficio de la niñez que hereda su historia, cultura, conocimientos, valores, filosofía y aspiraciones, en un mundo donde éstas forman parte de lo universal; esa niñez es la niñez mexicana; indígena y no indígena, unida con y en el sustento de las raíces de los pueblos originarios.



DE LA ÉPOCA PRECOLOMBINA

A pesar de que no se conocen muchos de los aspectos de las culturas prehispánicas del territorio que hoy conforma México, existen documentos, monumentos, piezas de la vida cotidiana y relatos orales que dan cuenta de la educación de los infantes, que en todos los casos ha sido formal, es decir, con apego a los requisitos que emanan de la moral en cada pueblo. Entre los documentos escritos se cuentan las recopilaciones de relatos y testimonios que hicieron los frailes durante los tiempos de la Colonia, así como los códices prehispánicos y sus interpretaciones, registros sobre la vida, pensamiento y obra del mundo prehispánico. Existen, entre las fuentes de tipo oral, relatos intergeneracionales, algunos recuperados en investigaciones recientes.

Si bien había un desarrollo económico-social-militar-cultural diferenciado entre los muchos pueblos originarios a la llegada de los conquistadores a estas tierras, destacan dos grandes regiones en las que se agruparon, geográfica, cultural e históricamente: Aridoamérica y Mesoamérica. En esta última, la mayoría de los pueblos estaban establecidos; hubo en ella dos grandes civilizaciones: la *mexica* y la *maya*, cuyo grado de organización implicaba formas más estructuradas que las del mundo árido del Norte, cuyas sociedades, si bien organizadas y eficientes en el uso de los recursos, la mayoría eran itinerantes, se establecían por periodos que dependían de la geografía y el clima.

Respecto de la educación que recibían los infantes, y según los registros existentes, en todos los casos ésta se impartía desde el nacimiento; era pautada, con apego a las normas y principios del grupo, mismos que tenían como propósito integrar a los pequeños a la comunidad, que niñas y niños aprendieran a observar las costumbres y formas de proceder, a respetar a los mayores, ser honestos y comportarse en la vida según les correspondiera como niñas o niños. A diferencia de la cultura griega, por ejemplo, que preparaba a sus niños y jóvenes para sobresalir como individuos, en las culturas prehispánicas se enfatizaba su integración a la comunidad, su sentido comunitario.

Los pueblos de Aridoamérica, de estructuras menos complejas, tenían menor grado de exigencia y eran menos estrictos en el trato de los infantes. Compartían con las culturas de Mesoamérica ideales como

el respeto a la naturaleza, el universo y lo sagrado; a los ancestros, a la tradición y enseñanzas de los abuelos; el trabajo por el bien del colectivo y la armonía; el cuidado de la salud y la higiene; la sinceridad, la piedad, la abnegación. Las diferencias estarían dadas, quizá, por los distintos grados de exigencia y métodos coercitivos que estaban en relación con la menor o mayor complejidad social. En este último caso, se requería de una formación más estricta para sostener y garantizar su funcionamiento orgánico, para lo cual se crearon espacios destinados a la educación y el desarrollo personal.

Existen pocos documentos de los pueblos aridoamericanos que datan de la época prehispánica y colonial; sin embargo, de acuerdo con algunos hallazgos e investigaciones actuales y con las tradiciones orales conservadas por estos pueblos, recopiladas en biografías, se relatan pormenores que dejan entrever cómo sería su vida en los tiempos prehispánicos.

Es el caso del texto del escritor Francisco Rojas González sobre Lola Casanova, una joven española cautiva por los seris en el año 1854. En ella se vislumbran las características de la educación entre los *konkaac* de la América árida, localizados entonces a orillas del actual Mar de Cortés, en el estado de Sonora:

En días de paz, muy escasos en el existir de la tribu hostigada, el consejo de mujeres, presidido por la “madre”, sostiene la tradición por medios coercitivos, mansos y sabios; pero en tiempos de guerra, es el duro imperio del jefe el que se impone y relaja

aquella estructura, al grado de transmutar el ritmo de la vida común. Cuando los guerreros abandonan el campamento, los viejos y las mujeres se hacen cargo de los deberes más intrincados y de las tareas más duras: ellas se lanzan al mar, navegando en la piragua frágil, y cobran pesca suficiente para la demanda; ellos sacan vigor de su propia debilidad y trepan la sierra o corren la sabana en busca de caza o tras la recolección de frutos, mientras los jóvenes y los adultos cambian saetas por balas en las constantes refriegas o en las diarias emboscadas contra un enemigo múltiple, valeroso y tenaz.

Quedan los hijos solos en la despiadada escuela de la naturaleza, que les prepara rápidamente en el oficio de valerse a sí mismos.

Otro texto, correspondiente a la etnia *tohono o’odham* —también conocidos como pápagos—, cuyo dominio territorial abarcaba en tiempos prehispánicos el Pinacate y el desierto de Altar, en el noroeste de México —hoy estados de Sonora, México, y Arizona, Estados Unidos de América— permite suponer cómo pudo ser la educación en la época prehispánica a partir del siguiente relato que recogió Ruth Underhill en 1936, en la *Biografía de una mujer pápago*:

Cuando toda la familia acampaba por días y días, para asar los retoños de cholla, hacíamos un pequeño corral de ramas para los niños. “Quédense allí y no jueguen mucho. Les dará sed y se acabarán toda nuestra agua”. Así que hacían muñecos con hojas y jugaban a moler el



maíz con arena y pequeñas piedras planas. A veces los niños nos traían algo de comer. En el mes de lluvias, los pájaros se mojaban las plumas en las tormentas y no podían volar sino saltaban sobre el suelo; entonces los niños los perseguían y atrapaban con las manos. Nos traían tórtola y pájaros carpinteros, y los asábamos sobre el fuego con todo y plumas.

Nos gustan los niños. Les hablamos quedo diciéndoles qué hacer, pero sin regañarlos. Cuando los niños andan corriendo por la casa, entrando y saliendo, los dejamos que corran. Si rompen algo, ni modo; se rompió. No les decimos nada. A veces corren atravesando el círculo donde estamos bailando. O bien, cuando el curandero anda con su rama de espinas llevándose a la enfermedad, puede ocurrir que los niños traten de agarrarla. Nadie hablaría nunca de ello. Nos gusta que los niños sean felices.

Las tareas primeras de cuidado y educación del niño recaen sobre la madre india, quien lo lleva consigo en toda ocasión: a recolectar en el desierto, a los pueblos vecinos en el verano, etc. Cuando es algo mayor, los hermanos mayores ayudan bastante en el cuidado del niño. Hasta cumplir los 10 años, los pequeños tienen pocas obligaciones, acarrear agua, cuidar a sus hermanos menores y ayudar en la recolección en el desierto. Después las tareas se dividen de acuerdo con el sexo. Las niñas pasan a ayudar activamente a su madre en sus labores, de tal forma que a los 12 años ya es tan capaz y tan activa como su madre al respecto. Los muchachos, en tanto, acompañan al padre en sus labores y a los 13 ó 14 años ya son tan activos y capaces como cualquier adulto. Los niños se preparan sus propios juegos con el material que está a su alrededor: hojas de mezquite, piedras, barro, etc. Hacen muñecos, hondas, arcos y flechas, etc., y juegan reproduciendo las actividades de los mayores, a la “casita”, a la “batida guerrera”, al “komaílko”, etc.

De las culturas de Aridoamérica, algunas de las prácticas reconocidas con niñas y niños pequeños han sido: tenerlos cerca de la madre —en una especie de bolsa hecha de red cubierta con yerbas secas y pieles de conejo y liebre—; abrigar y estimular al bebé haciéndole una casita en la arena calentada con fuego. Una vez que el niño podía caminar, se le adiestraba para las actividades de la vida, como la caza, se le daba un arco pequeño y se le enseñaba a tirar varas; más grande, a flechar lagartijas. Los niños se ejercitaban desde los primeros años en movimientos de agilidad como correr, saltar, trepar, subir y bajar árboles y cerros, para lo cual se les frotaban los músculos con yerbas. Había niños aprendices de médico, quienes eran seleccionados para acompañar a los curanderos a los bosques y se formaban en el arte de leer la naturaleza de las enfermedades, los remedios más convenientes y el destino de los hombres. La cultura *chichimeca*, por ejemplo, enseñaba a las niñas las tareas de la vida doméstica como limpiar tunas, recoger mezquites y extraer raíces comestibles.

En Mesoamérica, en tanto, la civilización mexicana guiaba a su prole con un espíritu más estricto, no falto de amor, sino más exigido, en virtud de los elevados propósitos que como sociedad albergaba.

En la tradición nahua, niñas y niños eran altamente apreciados; se les comparaba con una pluma exuberante o una piedra preciosa. La pluma era considerada atributo de la divinidad; por tanto, los infantes no pertenecían a los padres, sino que eran propiedad de los dioses. Su nacimiento era un don de éstos. Según los registros tomados por fray Bernardino de Sahagún de sus informantes indígenas, así hablaba el padre a su pequeña hija:

Aquí estás, mi hijita, mi collar de piedras finas, mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, la nacida de mí. Ahora recibe, escucha: vives, has nacido, te ha enviado a la Tierra el Señor Nuestro, el Dueño del cerca y del junto, el hacedor de la gente, el inventor de los hombres.

Según ilustra León Portilla, la primera educación era dada en casa a niñas y niños. Desde muy temprano, se procuraba inculcar la fortaleza y control de sí mismos, para lo cual el padre se valía de consejos y de restricciones concretas. El *Códice Mendocino* ilustra acerca de lo reducido de la ración alimentaria, por ejemplo, para enseñar al niño o niña a controlar su apetito; o los primeros quehaceres domésticos en los cuales eran ejercitados, como acarrear agua, leña, etcétera. Los principios que guiaban la educación infantil nahua desde el hogar eran el autocontrol, el conocimiento de sí mismos y de lo que debían llegar a ser.

El padre era responsable no sólo de atender los aspectos biológicos del hijo; su misión principal era enseñarle y amonestarle. Sahagún informa que el padre:

[...] Bueno es en su corazón, recibe las cosas, compasivo, se preocupa, de él es la previsión, es apoyo, con sus manos protege.

Cría, educa a los niños, los enseña, los amonesta, les enseña a vivir.

La educación estaba basada en los *Huehuetlahtolli* o “palabras de los ancianos”, que representaban los ideales *mexicas*; eran una colección de dichos y discursos que contemplaban todos los aspectos de la vida; en éstos destacan los exhortos del padre nahua a su hija pequeña:

Pues ahora, mi niña, oye bien, mira con calma; aquí está tu madre, tu señora, de cuyo seno y entrañas te despegaste, te desprendiste; como una plantita, como una hierbita te alzaste, echaste hojas, floreciste; como si hubieras estado dormida y despertaras.

Mira, oye, entiende, así son las cosas en la Tierra. No vivas de cualquier modo, no vayas por donde sea. ¿Cómo vivirás, por dónde has de ir? Se dice, niña mía, palomita, chiquita, que la Tierra es en verdad un lugar difícil, terriblemente difícil.



A su vez, López Austin recoge de fray Gerónimo de Mendieta los consejos que una madre daba a su hija:

[...] amada hija, no seas perezosa ni descuidada, antes diligente, y limpia y adereza tu casa. Sirve y da aguamanos a tu marido, y ten cuidado de hacer bien el pan. [...] tendrás buen cuidado de la hilaza y de la tela y de la labor, y serás querida y amada y merecerás tener lo necesario para comer y vestir.

Ambos padres eran responsables de la crianza, con funciones diferenciadas y supervisados por las autoridades del *calpulli*.¹ Era responsabilidad del padre enseñar específicamente al varón, mientras la madre lo hacía con la mujer. De esta manera, niñas y niños aprendían las conductas adecuadas y diferentes para cada género; a la vez, asumían que los dioses supremos al crear el universo habían incorporado las energías masculina y femenina para

dar fuerza a la formación de la vida, lo que habla del sentido de complementariedad y dualidad entre hombres y mujeres.

Según datos proporcionados por Aguirre Beltrán, el *Códice Mendocino* relata, en siete de sus láminas, los métodos empleados para el aprendizaje de los infantes, desde el destete, a los tres años, hasta los 15 para las niñas y 18 para los varones, edad en que habitualmente se casaban y con ello pasaban a ser miembros plenos de la sociedad.

En el hogar la disciplina era firme y severa contra la pereza y el ocio. A los niños y niñas se les enseñaban actividades desde muy temprana edad, según sus posibilidades y sexo, como cargar algo liviano: las niñas un bulto envuelto en un paño con una ligadura al cuello y los niños con una faja ajustada desde la frente.

¹ Los *calpullis* constituían la base de la organización local y comunitaria; los integrantes pertenecían al mismo linaje, compartían la tierra y otros aspectos de la vida social, religiosa, familiar.

Las tareas que se imponían a los niños de cuatro años eran manipulaciones fáciles; al de 5 años se le cargaban fardos; el de 6 ayudaba al padre en la recolección del maíz; a partir de los 7 se les adiestraba en los procedimientos de la pesca. Los niños acompañaban al padre al mercado y ayudaban a acomodar fardos, a recoger los granos desparramados. La niña, siempre a cargo de la madre, aprendía de ella; a los 6 años a manejar el huso; a partir de los siete años, a moler maíz en el metate, hacer tortillas, hilar algodón y barrer la casa. Del mismo modo, a cuidar de los hermanos menores y las labores del hogar. Las tareas se aprendían en el lugar correspondiente: en la milpa, en el mercado, en el lago, en el hogar.

Otra de las prácticas de crianza desde los primeros años de vida era la enseñanza del saludo; niñas y niños aprendían a hacer reverencia a cualquier persona que pasara por la calle, cualquiera que fuese su condición. Un ejemplo de cómo se exhortaba a la práctica de diversos valores a través de consejos que hacían los padres a sus hijos, se encuentra en López Austin, que refiere de Mendieta:

Reverencia y saluda a los mayores, no olvidando a los menores. No seas como mudo, ni dejes de consolar a los pobres y afligidos con dulces y buenas palabras. A todos honra y más a tus padres, a los cuales debes obediencia, servicio y reverencia, y el hijo que esto no hace no será bien logrado. Ama y honra a todos, y vivirás en paz y alegría.

Los juegos eran usados para educar y procurar el desarrollo de la niñez. Había juegos como el *paynatotoca* (juego de carreras con advocación al dios Paynolton); el *cocoyocpatolli* (juego del hoyito), en el que se hacía un agujero en la tierra y a cierta distancia los pequeños arrojaban por turno huesitos de frutas o “colorines”; las *chichinadas*, juego similar a las canicas; las *mapepenas*, que consistía en arrojar un colorín hacia arriba y recoger otros colocados en el suelo antes de que cayera el primero; el juego del volador o *tecuahpatlanque* y el de pelota o *totolaqui*. Algunos de éstos se conservan con variantes: las canicas, la matatena, el del volador y el de pelota.

Una segunda etapa en el proceso de la educación de niños y jóvenes se iniciaba con la entrada de éstos en los centros que hoy se denominarían de educación pública. Según indica León Portilla, hay versiones diferentes sobre la edad en que los jóvenes ingresaban en dichas casas de estudio. La interpretación del *Códice Mendocino* señala que a los quince años ingresaban los jóvenes nahuas ya fuese al *Telpochcalli* —casa de jóvenes— o al *Calmecac*, escuela superior en la que se educaban los nobles y los futuros sacerdotes.

Sin embargo, según interpretación de Soustelle, el *Códice Mendocino* estaría en desacuerdo con otras fuentes seguras, en las que consta que “la educación familiar cesaba mucho antes. Algunos padres llevaban a sus hijos al *Calmecac* desde el momento en que eran capaces de andar y, en todo caso, los niños ingresaban a la escuela entre los seis y los nueve años.”



El *Telpochcalli* era el lugar donde los hijos de los *macehuales* —la gente común, los que trabajaban la tierra y que no habían destacado en ninguna actividad— recibían instrucción en las artes de la guerra, la historia, la religión y el canto, además de un oficio, la agricultura y alguna artesanía. En estos centros educativos la disciplina era muy estricta; los jóvenes tenían obligaciones, como trabajar la tierra para su sustento o la reparación de templos; memorizaban cantares y alabanzas, pero fundamentalmente se preparaban para ser guerreros.

Los hijos de los nobles en los *Calmecac* se formaban en los conocimientos más refinados de la cultura náhuatl: el arte del recitado, de la pintura de códices, las artes para trabajar la piedra, las plumas y el barro; el canto, la música, la astrología y la cuenta de los años y los oficios militares. Los maestros tenían enorme prestigio, sostenían y transmitían la cultura *mexica*, su ciencia y arte. De acuerdo con Sahagún, a los *tlamatinime* o sabios se les definía como “los que tienen en su poder la tinta negra y roja —la sabiduría— y lo pintado”. La disciplina era rigurosa, así como las exigencias de castidad, devoción, valentía. Se les formaba en el espíritu tolteca, en la *Toltecatoyotl*. La nobleza no era hereditaria, había que demostrar virtudes y aptitudes para distintas tareas, como un modo de ascender a rangos superiores en la sociedad.

Si los jóvenes mostraban talento podían tener otras oportunidades. Los jóvenes de ambos sexos que sobresalían en el canto eran seleccionados para el *Cuicacalli* o casa de cantos musicales; los muchachos que eran ágiles podían ser seleccionados para el *tlachtli* —juego de pelota—, actividades muy respetadas en la cultura mexicana.

Señala Miguel León Portilla que los dos tipos de escuelas nahuas, si bien diferentes en alcances, no implicaban un criterio discriminatorio desde lo que llamaríamos clases sociales, dado que la entrada a uno u otro centro educativo dependía de la elección y consagración de los padres del menor a la divinidad protectora del *Telpochcalli* o del *Calmecac*. Los padres prometían al niño como un don, y lo llevaban al *Telpochcalli* para que fuera guerrero, o al *Calmecac*, donde llegaría a ser sacerdote. No obstante, siguiendo tal vez una arraigada tradición, la mayoría de la gente común, los macehuales, entregaba a sus hijos para que se formaran como guerreros.

Moctezuma Ilhuicamina implantó la enseñanza obligatoria y ésta se efectuaba en centros especializados, con personas capacitadas, cuyos pagos debían ser realizados por los padres. Los niños ingresaban en la escuela cuando tenían cerca de cinco años. El punto fundamental —indica Soustelle— es que todos los niños y jóvenes nahuas, sin excepción, acudían a una u otra forma de escuela:

Es admirable que en esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un solo niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de escuela.



En cuanto a la cultura maya, también en la cúspide del desarrollo como civilización, la educación en tiempos prehispánicos era formativa, práctica y humana; promovía y fortalecía los valores éticos, estéticos y morales, así como la relación entre el hombre con sus semejantes y con la naturaleza; procuraba los valores comunitarios: el respeto, el consenso, la equidad.

Dentro del mundo maya, donde toda la comunidad formaba parte de la enseñanza, se conocen, a través de Landa, formas de disciplinar a niñas y niños:

Enseñaban lo que saben a sus hijas y críanlas bien a su modo, que las riñen y las adoctrinan y hacen trabajar, y si hacen culpas las castigan dándoles pellizcos en las orejas y los brazos. Si las ven alzar los ojos, las riñen mucho y se los untan con su pimienta, que es grave dolor; y si no son honestas, las aporrear y untan con la pimienta en otra parte, por castigo y afrenta. Dicen a las mozas indisciplinadas por mucho baldón y grave reprehensión, que parecen mujeres criadas sin madre.

Sin embargo, las referencias de Molina en *Historia del descubrimiento y conquista de Yucatán* señalan que la educación de niñas y niños pequeños y jóvenes no era tan severa:

De la educación de los hijos tomaban poco interés los padres y las madres, y se puede decir que crecían los niños y jóvenes a su albedrío, como las plantas del bosque: aprendían más por lo que veían practicar a sus mayores que no por enseñanza que se les diese.

Pasaban la infancia en casa y en la calle, mezclados unos con otros, desnudos hasta los cuatro, o cinco años [...]

Se tenían por principios el respeto a la naturaleza y lo sagrado; la unidad y armonía con el universo; la invocación y agradecimiento al Creador; el respeto a la tradición oral y la enseñanza de los abuelos; el cuidado de la salud e higiene; la honestidad, la sinceridad, la dignidad, la obediencia y el cumplimiento; el cuidado del bien colectivo; el respeto al otro género (hombre-mujer).

Que los mozos reverenciaban mucho a los viejos y tomaban sus consejos y así se jactaban de [ser] viejos y decían a los mozos lo que habían visto, que ellos les habían de creer; si los mozos acataban los consejos,

les daban más crédito a los ancianos. Eran tan estimados en esto, que los mozos no trataban con viejos sino en cosas inevitables [y eso, si] los mozos eran por casar; con los casados muy poco. Por eso usaban tener en cada pueblo una casa grande y encalada, abierta por todas partes, en la cual se juntaban los mozos para sus pasatiempos. Jugaban a la pelota y a un juego con unas tablas como a los dados, y a otros muchos. Dormían aquí todos juntos casi siempre, hasta que se casaban.

La educación tenía un carácter mimético y tradicional: era formal, es decir, con apego a la ley no escrita pero implícitamente aceptada, y se privilegiaba la observación y transmisión de los usos y costumbres; se basaba en el ejemplo de los adultos, los consejos y orientaciones que en cada etapa de la vida de los niños y jóvenes se requiriera. Las niñas y los niños, así como los jóvenes, hombres y mujeres, eran criados de manera diferente, habida cuenta de los comportamientos y roles sociales diferenciados y altamente pautados que habrían de desempeñar unos y otros. “La educación era concreta y práctica, preparaba a niñas, niños y jóvenes para el trabajo, además de enseñárseles las normas de respeto y cortesía y la tradición, lo atinente a la religión y los ritos religiosos, así como los deberes respecto de la comunidad. Los padres transmitían así la educación recibida de generación en generación”, señala Landa.

La composición social del pueblo maya estaba organizada en estratos:

- La nobleza, los gobernantes, sacerdotes y sabios,² guerreros y comerciantes; se pertenecía a este grupo por nacimiento
- Los artesanos, quienes elaboraban los objetos utilizados por la nobleza, vestido, adornos, vivienda
- El pueblo campesino, el cual producía los bienes alimentarios, a la vez que tributaba a la nobleza
- Los esclavos, prisioneros de guerra que eran vendidos para hacer trabajos

Esta variedad de funciones y responsabilidades sociales exigía una diversificación en la enseñanza. Los guerreros y sacerdotes recibían los conocimientos necesarios para cumplir sus tareas, asegurando a la vez que los herederos conocieran lo pertinente al rango y responsabilidad. Por tanto, esta educación, exclusiva de las autoridades, estaba restringida para los infantes seleccionados que se convertirían en autoridades en alguna disciplina religiosa, gubernamental o militar. La selección correspondía a los sacerdotes, según las condiciones de nacimiento de cada niña o niño. En la cultura maya la mujer sí tenía participación en el gobierno y la esfera pública en general.

² Los ancianos sabios y los sacerdotes mayas, cuya sabiduría y conocimientos gozaban de gran respeto y prestigio, eran los encargados de todo lo relacionado con la religión y los conocimientos acerca de los ritos, astrología, profecías, la cuenta de los días y la escritura, entre otras cosas. Su influencia era considerada sólo un poco menor a la de los soberanos.

En el mundo maya, al nacer un niño o niña, era el sacerdote o sabio quien indicaba el destino del recién nacido, con base en la lectura de la cuenta de los días y la posición de los astros al momento de nacer; con ello se anticipaba si recibiría influencias positivas o negativas en su vida. En caso negativo, se prestaba especial atención en la educación del menor, para fortalecerle y minimizar las malas influencias.

Niñas y niños andaban sin atuendo hasta los cuatro o cinco años, cuando los vestían con manta y listones. Eran alimentados de pecho materno, hasta que el niño ya caminaba y en ocasiones hasta los tres o cuatro años de edad, sin que por eso dejara de alimentarse con lo que en la cocina vernácula precolombina era apropiado para los niños: atoles endulzados con miel o sazonados con sal, *zacá*, caldos de leguminosas — frijoles— y purés de los mismos; tortillas tiernas desmenuzadas en caldo de frijol, ave, conejo o venado.

A los cuatro meses de nacido se colocaba al niño una hachita en sus manos, y a las niñas mayas a los tres meses se les hacía imitar la molienda de maíz. El simbolismo de esta costumbre radica en que los cuatro meses para el varón y los tres meses para la mujer tienen la significación siguiente: estos números se relacionan con el futuro quehacer de hombre y mujer. El hombre: la milpa, parcela cuadrangular; la mujer, el *K'oben* o fogón con sus tres piedras en las que descansan las vasijas o el comal. Otros autores refieren que el número cuatro significaba el número sagrado del tiempo en el que el maíz fertilizaba. En todos los casos, el mensaje está íntimamente relacionado con el quehacer futuro de los infantes, según fuese varón o mujer.

Los lactantes recibían como juguete una sonaja, una calabacita —de la planta denominada lagenaria— cuyas semillas hacen ruido dentro del fruto cuando se agita. Los niños y niñas jugaban en su infancia hasta los nueve años; sus juegos eran de alguna manera educativos; consistían en imitar la labor que realizarían más tarde en su vida.

En términos generales, podría decirse que la crianza de los hijos era responsabilidad de las madres. Hay que destacar que éstas eran sumamente cariñosas con sus hijos y no solían aplicar castigos físicos, por lo cual la niña y el niño se integraban al grupo familiar y social más por deseo de ajustarse a las prácticas sociales que por temor al castigo.

Según algunos autores, a los doce años los muchachos ingresaban a un internado: en el de los nobles y sacerdotes se priorizaba la enseñanza del culto a los dioses, la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía; en el centro al que asistían los guerreros, en cambio, se focalizaba en las prácticas militares. La escritura era enseñada solamente a quienes se dedicarían a las artes de transcribir y registrar datos en códices y monumentos. La mayor parte de la población no estaba capacitada para leer o escribir pictogramas.

Se tiene conocimiento de internados entre los pueblos Maya-Quiché. A los alumnos se les exigía que llevaran una vida sobria, que se bastaran a sí mismos en todas sus necesidades, ya que la misión de los centros era formar y adiestrar a los jóvenes hijos de nobles y guerreros para el cumplimiento de sus futuros deberes. Había internados diferentes

para hombres y mujeres. Al frente de cada uno se encontraba una persona que hubiese mostrado calidad ética. Respecto de los niños hijos de sacerdotes y nobles, si se observaban en ellos condiciones de líder, se les instruía desde pequeños; los propios sacerdotes les enseñaban la cuenta del tiempo; a leer y escribir los glifos de la escritura maya; las técnicas de curación y el uso terapéutico de plantas, animales y minerales.

Igual que en el caso de los hombres, había distinción para las hijas de los nobles, quienes recibían una educación más cuidadosa; a los doce años ingresaban en instituciones especializadas, según se señala en el párrafo anterior, a prepararse para su desempeño, ya fuese en el gobierno o en el cuidado del fuego, limpieza de los templos y otros asuntos religiosos, en caso de convertirse en sacerdotisas. Los centros eran supervisados por superiores y la disciplina era muy rigurosa. Los internados desaparecieron con la colonización, y la educación de niñas, niños y jóvenes quedó sólo en manos de sus padres.

La educación de los hijos de campesinos —la mayoría del pueblo maya—, también quedó restringida a la familia, la cual, de todos modos, respondía a los principios que regían la sociedad maya. Como ya se dijo, existía una diferenciación en la crianza y preparación de hombres y mujeres. Así, el padre transmitía a los varones las habilidades y destrezas del trabajo —agricultura, pesca, caza, construcción de viviendas, etcétera—, mientras la madre imbuía a las hijas el espíritu doméstico y las virtudes que la acompañaban: honestidad, recato y servicio; a la vez que cultivaba su actitud frente a los hombres: debía guardar respeto, mostrarse amable, pero recatada y servicial, tener pudor. Las normas éticas eran transmitidas por la mujer dentro del grupo familiar.

En el contexto de la cultura maya, resulta significativa la atención educativa proporcionada a la mujer. Durante su infancia, las niñas realizaban juegos relacionados con sus quehaceres futuros; a los nueve años ayudaban a sus madres en las tareas domésticas. Conforme crecían, las madres les transmitían todos sus conocimientos y experiencias de vida. Las labores de la mujer eran muy exigentes. Las niñas debían estar continuamente ocupadas desde el inicio del día hasta el anochecer, cumpliendo sus tareas hogareñas: tejido, cocina, molienda de maíz, aseo de la casa y lavado; ocuparse del traslado al mercado a comprar o a vender, así como de la crianza de los animales domésticos y ayudar en la milpa al hombre, si fuera necesario.

Para esta civilización era relevante la educación estética. De acuerdo con Molina, la danza era una actividad muy popular —y rasgo esencial de sus costumbres y vida—; se danzaba en fiestas familiares y públicas, en ceremonias sagradas y civiles, en fechas calendáricas precisas; destacan la danza del *Lolomché* —Las Cañas— y la de *Las Banderas*, que era dirigida por el *holpop* —príncipe del convite, el casero o dueño de la casa llamada *popol na*—, donde aprendían a bailar para las fiestas del pueblo.



En cuanto a los zapotecos, mixtecos, mixes, chinantecos, mazatecos y todos los pueblos oaxaqueños, la educación iniciaba desde temprana edad y era aprendida en la comunidad; se enseñaban formas de comportamiento que niñas y niños debían imitar. Con los maestros artesanos aprendían artes, orfebrería, cerámica, arte textil y el trabajo de la piedra tallada para construir edificios y esculpir figuras conmemorativas; algunas veces los oficios eran enseñados de padres a hijos.

Las mujeres tenían un lugar en la vida pública; por ejemplo, en la mixteca alta el código *Selden* (origen 783 o 794, conclusión 1556) deja ver que las mujeres de la nobleza, y en general todas, aprendían siguiendo los actos ejemplares de las diosas. En general, en los códigos prehispánicos de la zona mixteca, las mujeres aparecen como diosas, reinas, princesas, sacerdotisas y guerreras, aspectos que reflejan los diferentes papeles sociales que asumían y la importancia que tenía su educación al ser preparadas para su desempeño en la sociedad.

DE LA CONQUISTA Y LA COLONIA

La llegada de los españoles a las tierras americanas significó para los pueblos originarios un encuentro violento y desigual, un abrupto y doloroso proceso de asimilación y adaptación a nuevos patrones de vida que influyeron en su ritmo cotidiano, en la organización social, económica y política; en su existencia comunitaria; en su filosofía, conocimientos, artes y costumbres; en la alimentación y las formas de producir el alimento; en las herramientas de trabajo; en el cambio de su hábitat natural y de sus doctrinas religiosas. Los pueblos originarios, los indígenas —así llamados por los conquistadores— pergeñaron modos de resistencia, a fin de preservar sus vidas y culturas. Las expresiones religiosas y culturales que se generaron a partir del encuentro resultaron en un sincretismo, mismo que aunó, principalmente, la cultura y religión originarias con las impuestas por los colonizadores.

En el proceso evangelizador, iniciado por los clérigos de las huestes de Hernán Cortés, los frailes nunca reconocieron la legitimidad del otro,³ aunque manifestaron cierta admiración y respeto por aspectos de la cultura que observaban en la población originaria. La evangelización fue el modo en que los frailes buscaron asimilar a la población al nuevo régimen, al nuevo orden y al lugar que los nativos tendrían en él.

En 1523, con la llegada de los frailes franciscanos, dominicos, agustinos y finalmente jesuitas (1572), se crearon escuelas de primeras letras para los niños indígenas en los conventos, con el fin de evangelizarlos

³ La legitimidad del otro reside en comprender la igualdad a la vez que la diversidad de los sujetos; reconocer la validez de lo igual y lo diverso a nosotros. Pero la aceptación plena del otro sólo es posible, como señala Luis Villoro, sobre el supuesto de otra figura del mundo radicalmente distinta a la propia; sólo si aceptamos “que la razón no es una, sino plural; que la verdad y el sentido no se descubren desde un punto de vista privilegiado, sino que pueden ser accesibles a otros infinitos; que el mundo puede comprenderse a partir de diferentes paradigmas. Para ello habría que aceptar una realidad esencialmente plural, tanto por las distintas maneras de ‘configurarse’ ante el hombre, como por los diferentes valores que le otorgan sentido.” Con referencia a los frailes franciscanos, principalmente Sahagún y Las Casas, Villoro señala: “Habría que romper con la idea, propia de toda la historia europea, de que el mundo histórico tiene un centro. En un mundo plural, cualquier sujeto es el centro.”

a través de la enseñanza catequística diaria durante una o dos horas, instrucción religiosa impartida en lengua indígena por el fraile, el sacerdote o el indio fiscal, que enseñaban a leer, escribir, cantar, tocar instrumentos y ayudar en las tareas de la iglesia.

Los franciscanos retomaron pautas establecidas por los indígenas mesoamericanos y les dieron otro perfil; mientras los hijos de nobles y principales se educaban con ellos en los monasterios, a niñas y niños del pueblo se les reunía todos los días por la mañana en el atrio de la iglesia, donde les enseñaban, en grupos, los rezos cantados y la doctrina cristiana.

En los conventos, los frailes crearon internados en los que los niños vivían y se les enseñaba doctrina, lectura y escritura del castellano; latín, artes y oficios; también música: leer, ejecutar y componer. Ingresaban con menos de siete años y permanecían hasta los 13 o 14.


Las niñas indígenas recibían formación en los atrios de los monasterios, hasta que, por iniciativa de la reina Isabel, se enviaron a la Nueva España mujeres devotas para que recogieran a las hijas de los principales y les enseñasen vida cristiana, a bordar y a tejer en casas de retiro. Así, se les reunía y aprendían labores femeninas, “la doctrina cristiana y el oficio de Nuestra Señora”, dice Torquemada. No estudiaban música, tampoco hay seguridad de que se les enseñara a leer y escribir. Esta iniciativa no prosperó por mucho tiempo, pues las familias convertidas prefirieron ocuparse de la educación de sus hijas.

Fray Pedro de Gante fundó en Texcoco la primera escuela para indios, hijos de caciques, en 1523-1524, la cual se trasladó después a la ciudad de México en 1526-1527, junto al convento de San Francisco, donde fue nombrada Escuela San José de Belén de los Naturales. Las escuelas generalmente tenían vastas aulas y dormitorios contiguos, y llegaron a atender a mil niños. De entre sus alumnos, fray Pedro escogía a los más adelantados para que salieran a predicar en su lengua por la ciudad, de esa manera se extendía la evangelización.

En 1536 se instituyó el Imperial Colegio de Indios de Santiago Tlatelolco, que funcionaba como escuela anexa al monasterio, y que fuera ampliada a raíz de una Real Cédula en 1543. En su inauguración ingresaron más de cien niños de entre 10 y 12 años y 400 “párvulos”, según ilustra Lourdes Turrent, citando a Torquemada; los alumnos eran hijos de caciques y nobles seleccionados por los religiosos. Los mayores estudiaban lógica, filosofía, teología, gramática y latín; los menores, rezos, lectura, escritura y música.

La educación rural surgió en la época de la Colonia al dar, además de instrucción elemental y evangelización, enseñanza sobre las labores del campo, con lo que la educación tomó una orientación práctica en la que participaron frailes, autoridades civiles y eclesiásticas. Vasco de Quiroga en 1532 y 1534 la impulsó en los hospitales-pueblo —Santa Fe y Michoacán—; la idea de “hospital” comenzó al establecer el primero como casa-cuna





para niños huérfanos,⁴ la cual se convirtió en una cooperativa de producción y consumo, en donde muchas familias llevaban una vida en comunidad. La agricultura era la actividad predominante y la cosecha se repartía entre todos de acuerdo con su esfuerzo y necesidades de la familia. En esta labor se involucraba a los niños, quienes además de la educación elemental que recibían (escritura, lectura, canto y doctrina), dedicaban un par de horas al día para la siembra; las madres se encargaban de instruir a las niñas en las tareas del hogar.


En estas instituciones se conservó y dio continuidad al aprendizaje de técnicas de artes y oficios —provenientes de la época prehispánica— de canteros, carpinteros, artesanos, pintores, herreros y zapateros; junto a los nuevos, traídos por los españoles. Los religiosos fundaron escuelas y fungieron como “maestros de oficios”; en Michoacán se maravillaron de la habilidad de los purépechas y su larga tradición artesanal; en Oaxaca, de los trabajos con la grana cochinilla para obtener tintura roja. Estas actividades significaron, con el tiempo, cierto estatus social y económico para este grupo de indígenas, frente a la pobreza que prevalecía en la mayoría.

Por lo general, la enseñanza funcionaba durante todos los meses del año, la asistencia disminuía en época de siembra y cosecha, y, en las fiestas del pueblo, los niños participaban en tales actividades.

En relación con los métodos de enseñanza aplicados por los frailes mendicantes, éstos crearon formas novedosas para transmitir conocimientos religiosos, vista la devoción de los naturales para con sus dioses y sus modos de expresión a través de cantos, danzas y fiestas. Aprovecharon los conocimientos y el amor por la música que tenían los indígenas para, sobre esa base, enseñarles a cantar, leer y componer música, a tocar nuevos instrumentos, además de fabricarlos, introduciendo por esta vía la doctrina religiosa cristiana. Así, los frailes representaron pasajes de la Biblia con danza, teatro y música; se cantaron salmos y glorias; establecieron la enseñanza del catecismo con dibujos en vez de palabras y se enseñó a los niños a pintar imágenes religiosas.

La educación de los niños acólitos se centraba además en aprender el castellano y el latín. Esta formación se interesaba más en el aprovechamiento de las costumbres regionales y locales que en su eliminación, lo que implicó que algunos frailes sintieran la necesidad de aprender los conocimientos de los pueblos indígenas, incluyendo sus lenguas.

En cuanto a las lenguas originarias, los frailes tuvieron un papel relevante para extender la evangelización entre la población a través de éstas. Se iniciaron en el aprendizaje de las lenguas indígenas, primeramente jugando con los niños, manteniendo el manejo del español para sí. Esto favoreció la preservación de las lenguas y culturas en familias y comunidades, al igual que lo hicieron la separación impuesta entre españoles e indígenas, entre la vida urbana y la rural, entre los ámbitos de españoles y los de indios.



⁴ La primera de su género fundada en el mundo entero. Cfr. Larroyo, 1981.



Hubo varias políticas lingüísticas en el siglo XVI. Desde un inicio, en la Colonia, el castellano se consideró lengua oficial; desde mediados del siglo se prohibió la enseñanza de las lenguas indígenas y se decretó la castellanización de todos los habitantes; más tarde se propuso a Felipe II un proyecto de ley que obligaba a los indios a aprender este idioma, bajo la pena de severos castigos para quienes persistiesen en el uso de su lengua materna.

La experiencia misionera terminó cincuenta años después de su inicio, al abrirse espacio para la nueva política educativa de la Colonia, que imponía el castellano y la eliminación de las lenguas y culturas indígenas, con el apoyo de la jerarquía eclesiástica.

En el siglo XVII, los niños pequeños recibían instrucción en primeras letras en escuelas de jesuitas, conventos de frailes y casas de maestros particulares. En esos años se enseñaba en las porterías del convento, en las viviendas de curas y en las capillas posas. Generalmente, el fiscal indígena vigilaba que los niños asistieran. A finales del siglo, a través de la expedición de cédulas, se ordenó abrir escuelas de castellano a indios, y se obligaba a pagarles a los maestros con fondos de las cajas de comunidad.⁵

A mediados del siglo XVIII, el arzobispo Rubio y Salinas insistió en abrir escuelas de español, para lo cual se expidió una cédula real; al abrir 250 escuelas, del clero regular y del secular,⁶ se estableció como política educativa la enseñanza del español y la enseñanza cristiana; allí se enseñaba también a leer y escribir —primeras letras— con un horario más largo. Sin embargo, dada la resistencia de los indígenas a esta imposición —económica y cultural— se continuaron usando el español y las lenguas indígenas. En 1757 España moderó la insistencia en la enseñanza del español.

⁵ Ya desde finales del siglo XVI, las escuelas de primeras letras fueron insuficientes y se tuvieron problemas para ingresar en las secundarias, por lo que los indígenas tenían que pagar sus maestros con fondos de la caja de la comunidad.

⁶ Clero regular: Conjunto de sacerdotes que pertenecen a una regla u orden religiosa y han hecho los votos de pobreza, castidad y obediencia. Clero secular: Sacerdotes que no pertenecen a una orden religiosa. Su organización jerárquica parte del Papa —o de los patriarcas, en la Iglesia Ortodoxa— y continúa con los arzobispos, obispos y sacerdotes.

Empero, la tendencia de enseñar el español continuó hasta que, por *Cédula Real del 16 de abril de 1770*, se prohibió categóricamente la enseñanza de las lenguas indígenas. La unificación lingüística facilitaría el control político. En las dos últimas décadas del siglo se impulsó la creación de las escuelas de castellano para indígenas por parte del gobierno civil, en las cabeceras y pueblos de indios. En Yucatán, en 1789, se reportó que los maestros eran indígenas y hablaban castellano; niñas y niños no asistían porque desde pequeños hacían trabajos en casa, y se casaban a edad temprana. Por eso se delimitó la edad para asistir a la escuela de cinco a 12 años los niños y de cinco a 10 las niñas.

Para la enseñanza del español, se crearon escuelas cuyos maestros debían ser probadamente españoles y cristianos, pero cuyo salario sería pagado con bienes de la comunidad. Las escuelas se ubicaban en las cabeceras de las ciudades.

En resumen, para los pueblos originarios, durante la Colonia, el hecho de que sus hijos e hijas fueran a la escuela era una situación común por su herencia prehispánica; sin embargo, algunos se resistían debido principalmente a tres causas:

1. No querían que les enseñaran el castellano, sino que les hablaran en su propia lengua.
2. La comunidad indígena tenía que pagar el sueldo del maestro por las cajas de la comunidad o a través de los padres de familia.
3. Los niños se apartaban de las labores agrícolas y domésticas necesarias para la subsistencia de la familia —como sigue sucediendo actualmente, en varios lugares—; a la edad de

cinco años los niños indígenas colaboraban en el hogar: guardaban cerdos, gallinas, burros y bueyes; cuidaban las siembras del perjuicio de estos animales y llevaban a sus padres la comida al lugar de trabajo. La resistencia estaba ligada a los efectos negativos que se ocasionaba a la economía familiar.

El proceso de conversión religiosa no resultó del todo exitoso, sobre todo en las regiones montañosas y alejadas. Los indígenas aparentaban su conversión, pero mantenían vivos sus cultos; simularla ayudó a los pueblos indios, en parte, a negociar y conservar el control comunal de sus tierras.

A finales del siglo XVIII, los movimientos culturales y las corrientes pedagógicas de la época promovían la educación humana y laica, no religiosa. A unos años de iniciarse la guerra de Independencia, en 1803, se calcula que 26 por ciento de los 4,088 pueblos de indios en la Nueva España tenían escuelas de primeras letras, y 1015 escuelas eran financiadas con fondos de las cajas de comunidad. Es notorio que, durante el periodo colonial, la educación se concentraba en la atención a niños y niñas de más de seis años de edad.

LAS CASAS DE NIÑOS EXPÓSITOS

Desde mediados del siglo XVI en la Nueva España, obras filantrópicas y pías ayudaron a cobijar y ofrecer educación a niños expósitos, así como a pobres, huérfanos y minusválidos.

Los niños desamparados, recién nacidos o de corta edad que se quedaban sin padres, y que no tuvieran



parientes que velaran por ellos ni recomendaciones de personas influyentes, o de quienes se desconocía su filiación, eran acogidos en el hospicio de pobres y la casa de expósitos, creadas con ese fin en la segunda mitad del siglo XVIII. La casa de niños expósitos comenzó a funcionar en 1766; mucho habría por decir en el marco del espíritu que reinaba en la Nueva España por entonces; sin embargo, es relevante la atención humanitaria que se dio a los infantes asilados, a pesar de las vicisitudes económicas y políticas que incidieron para que dichas instituciones sufrieran altibajos en su funcionamiento durante dicho siglo.

Al ingresar en el hospicio, sus nombres se asentaban en dos libros separados: los niños españoles por un lado y los indígenas, negros, mestizos y de castas, por otro. Se les bautizaba cuando había dudas acerca de si ya lo estaban, y se les respetaba el nombre y apellido si se conocían esos datos. A los menores que estaban siendo amamantados se les respetaba esa condición, quedaban al cuidado de la nodriza, en el entendido de que se haría daño físico y emocional si se les quitaba la nodriza y la leche materna.

Se procuraba dar a los infantes en adopción. Para ello se entregaba cierta suma de dinero en calidad de ayuda a las familias que los recogían; pero sólo un treinta por ciento de los niños era dado en adopción. En el caso de los varones, era requisito que el padre de la nueva familia tuviera un oficio, a fin de asegurar a los muchachos su enseñanza y con ello garantizar el sustento futuro.

El maestro de niños debía enseñar a los menores la doctrina, pero también escritura, dándoles clases por la mañana y la tarde. Las niñas contaban con

una maestra, quien debía enseñarles las labores útiles para el hogar, así como lectura y buenas costumbres. De acuerdo con los estudios de Pilar Gonzalbo, para la enseñanza de la lectura ocupaban una hora diariamente por la mañana y otra por la tarde, sin descanso en los días festivos, en los que sólo se suspendía la costura. El hecho de enseñar a leer a las niñas significaba un avance en la preocupación por la formación intelectual de la mujer, toda vez que en colegios destinados a señoritas de familias principales no se consideraba la enseñanza de la lectura.

Los jóvenes que deseaban alcanzar altos estudios o ingresar en la carrera eclesiástica podían realizarlo a cambio de ayuda en la capellanía; mientras que las niñas huérfanas o de escasos recursos eran recibidas en colegios creados con ese fin; también se les proporcionaba la dote si la niña se decidía por el matrimonio o por el claustro de religiosas.

MÉXICO COMO NACIÓN CONFORMADA Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

En el siglo XIX, a partir de la consumación de la guerra de Independencia en 1821, se eliminaron las *Leyes de Indias*, que concedían derechos y obligaciones y daban estatuto legal a los indios; al abolirse las leyes que los amparaban, les fue retirada también su calidad específica de “comunidades” y se vieron supeditados a las mismas leyes que los demás; como refiere Bonilla, se les convirtió en “seres invisibles”.

Este siglo se caracterizó por el interés de consolidar un proyecto de nación basado en la unificación y homogeneización cultural, a partir del español como lengua oficial y lo mestizo como cultura nacional.

Se aumentó el número de escuelas, a las que se jerarquizó por clases sociales, de acuerdo con su carácter urbano o periférico, y se distribuyeron de modo desigual los escasos presupuestos; lo cual repercutió en que, debido a la baja demanda, hubiera pocos maestros; por tanto, las escuelas unitarias, imperfectas o de medio tiempo, se concentraron en las poblaciones más alejadas y de por sí empobrecidas.

Bertely explica que las escuelas primarias se dividieron en escuelas de primera, segunda y tercera clase; estas últimas tenían patios de tierra, clima malsano, inadecuadas condiciones higiénicas y, en algunos casos, la única pieza se utilizaba para las prácticas de instrucción escolar; a esto se sumaban los distintos niveles de calificación de los maestros —ya que los lugares alejados no contaban con docentes titulados— y sus sueldos y traslados a las comunidades eran pagados por ellos mismos, los pobladores o las autoridades locales. En estas escuelas los docentes justificaban —a partir de las características lingüísticas del alumnado— el objetivo de unificar la nación con el idioma castellano; debían impartir clases simultáneas a grados escolares distintos, y los contenidos, métodos y tiempos escolares fueron reducidos y adaptados. El escaso atractivo que representaban estas instituciones se tradujo en una escasa participación escolar de los alumnos radicados en las regiones periféricas y serranas del país.



DE PRINCIPIOS DE 1800 AL 2010

En los primeros años de vida independiente sólo había instituciones educativas para niñas y niños de seis años de edad en adelante. Durante el Porfiriato se inauguraron las primeras escuelas de párvulos, de 1881 a 1884 en el Distrito Federal, y en 1883 en Veracruz; se establecieron en contextos urbanos buscando atender a niños de cuatro a siete años. Inspiradas por las ideas liberales y positivistas de la época, se hizo énfasis en las necesidades e intereses de los niños, así como en la observación de la naturaleza, la instrucción matemática y el conocimiento de la lengua. La iniciativa influyó en el medio; maestras como Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela, junto con Manuel Cervantes Imaz y Enrique Laubscher, lucharon por establecer en México la educación preescolar, que era ya una realidad en otros países.



Al crearse en 1887 la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de México se determinó, en el Artículo 9° de su reglamento, que existieran como planteles anexos las escuelas de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años de edad. Los primeros lineamientos pedagógicos de la educación preescolar iniciaron con la propuesta de Manuel Cervantes Imaz, quien retomó ideas de Pestalozzi y Froebel; de este último se consideró la propuesta de armonizar la educación en casa y en las escuelas a partir del juego.

Siendo Justino Fernández Secretario de Justicia e Instrucción Pública en 1902, la maestra Estefanía Castañeda presentó un proyecto de organización escolar que fincaba las bases para la educación preescolar, de acuerdo con la naturaleza física, moral e intelectual del niño, valiéndose de las experiencias adquiridas en el hogar y la comunidad, así como de la relación con la naturaleza.

Entre 1907 y 1908, las escuelas de párvulos pasaron a denominarse *kindergarten*, y después *jardín de niños*. En 1907 había 79 escuelas de este tipo; en 1908, en la *Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias*, se consignó la carrera de Educadoras de Párvulos.

Durante el movimiento revolucionario los jardines de niños siguieron funcionando y se amplió el servicio a la población desfavorecida social y económicamente, por lo que se crearon secciones subprimarias en muchas escuelas elementales. En 1921 se instauró la Secretaría de Educación Pública y en 1928 la Inspección General de Jardines de Niños; la entonces directora Rosaura Zapata expuso un proyecto de reforma para transformar los *kindergarten*, de corriente froebelia-

na, incorporando elementos de la cultura nacional para formar niños íntegramente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos; que fueran laboriosos, independientes y productivos, y que amaran a su patria. Así se crearon juegos, se compuso música mexicana y se trató de que el mobiliario fuera elaborado por obreros mexicanos.

A finales del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), el número de jardines de niños aumentó a 84 en la capital de la República Mexicana. En 1931 se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de dirección general. Al buscar la democratización de estas escuelas, se urgió su establecimiento en los barrios más pobres de la ciudad y se fundaron ocho jardines anexos a las escuelas normales rurales. El presidente Cárdenas, en 1937, decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Dirección de Asistencia Social Infantil, que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Pública. Finalmente, en 1942 el presidente Ávila Camacho transfirió el nivel a la Secretaría de Educación Pública, con lo que se creó el Departamento de Educación Preescolar, que cimentó el trabajo con normas y doctrinas unificadas; en ese año se elaboró un programa del nivel. En 1940 había 334 jardines de niños y una matrícula nacional de 33,848 alumnos.

Según Galván, la Dirección General de Educación Preescolar, en el periodo de Miguel Alemán (1946-1952), se orientó a preparar educadoras en todo el país, a través de la radio, con programas diarios que debían desarrollar las maestras con los niños. Al finalizar el sexenio de Alemán, había en toda la República 898 jardines de niños y cerca de 127,396 alumnos.

En esos años se originó el movimiento indigenista, lo que dio pie a las primeras discusiones sistemáticas en torno a la enseñanza bilingüe, y como consecuencia se instauraron diversos proyectos con el objetivo de alfabetizar a los indígenas en su lengua nativa, para garantizar su desarrollo cultural y su castellanización. En 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) —hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)— para sustituir la aculturación escolar por acciones educativas que revirtieran las altas tasas de analfabetismo, y se consideró la escuela como el espacio de transición de las culturas indígenas hacia la mexicanidad, la civilización y la modernidad, a fin de asegurar la integración nacional.

Al inicio del sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), ya existían 1007 jardines de niños; entonces se llevó a cabo una reforma educativa para la educación preescolar que establecía programas de protección de los niños en salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral; iniciación en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban; adaptación al ambiente social de la comunidad; adiestramiento manual e intelectual, mediante labores y actividades prácticas; así como estimulación de la expresión creativa del pequeño. La política de impulso a la educación pública de Adolfo López Mateos logró que al final del sexenio, en 1964, se tuvieran 2354 planteles en todo el país y cerca de 305,443 alumnos.

En 1960 se generó un programa que constaba de cinco áreas: 1. Protección y mejoramiento de la salud física; 2. Comprensión y aprovechamiento del medio natural; 3. Comprensión y mejoramiento de la vida social; 4. Adiestramiento en actividades prácticas y juegos; y 5. Actividades de expresión creadora, con la metodología de los Centros de Interés, basada en teorías cognitivas. Con Luis Echeverría (1970-1976) se logró reestructurar los planes de trabajo del nivel Preescolar con base en las modernas corrientes psicopedagógicas. En el ciclo escolar 1970-1971 había 3077 jardines de niños y una matrícula de 400,100 alumnos.

Durante esos años, la institucionalización de la escuela indígena se llevó a cabo con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971), que impulsó el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües de las propias comunidades. Esto favoreció la multiplicación de la matrícula docente y su participación en diversas organizaciones sociales que tenían la intención de articular la demanda de la línea política educativa mexicana de los programas de Educación para Todos,⁷ argumentando la necesidad de crear un sistema educativo especial para la población indígena que proporcionara educación básica, normal y universitaria; se logró así, en 1978, la fundación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta instancia comenzó con un proyecto de castellanización preescolar apoyado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se capacitó a 5622 promotores-castellanizadores.

⁷ Cfr. Olivera Campirán, Maricela, en *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales*, donde señala entre las líneas de acción de desarrollo de la política educativa mexicana la desconcentración y descentralización de la SEP y los Programas de Educación para Todos y de Primaria para Todos los Niños (1978-1982). En el nivel internacional, la expresión Educación Para Todos (EPT) surge en la Conferencia sobre Educación para Todos: *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, 1990.

Como se observa, desde la creación de las escuelas de párvulos en 1883 hasta 1978, no se hablaba de una educación preescolar dirigida a niños y niñas indígenas; cerca de cien años de diferencia marcan la ruta para crear y atender la educación de estos pequeños. Producto del devenir de las corrientes ideológicas, los pueblos originarios han sido objeto de múltiples atropellos, dado que les era prohibido y hasta castigado el hablar su lengua. Las controversias se hicieron sentir entre las familias y los docentes, de manera que muchas comunidades o familias vieron con buenos ojos que sus niños se integraran al mundo externo, mientras otros prefirieron mantener sus tradiciones, conocimientos, costumbres y organización, al percibir que la escuela oficial distraía a sus hijos de este propósito y los instaba a irse del pueblo, de la comunidad, a buscar oportunidades en las ciudades.

Así, muchas familias, justamente por su condición de aislamiento geográfico y cultural respecto de las grandes ciudades y de las decisiones oficiales, han continuado educando a sus niños en el espíritu y cultura que habían recibido de sus ancestros, con lo que conservaron, al menos en parte, la lengua y los valores culturales propios.

En sus inicios, la DGEI se propuso de manera general:

- Estimular en las escuelas un bilingüismo coordinado, que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano
- Promover el uso de las lenguas originarias para la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco
- Adoptar una educación bilingüe y bicultural

El bilingüismo consideraba la apropiación de la lengua materna, a la vez que la iniciación en el aprendizaje del español como lengua nacional⁸ en situación de escolaridad, con el propósito de que en los años siguientes la enseñanza se pudiera impartir en castellano; la biculturalidad hacía referencia a la apropiación, por parte del alumno, de la cultura a la que pertenecía, al mismo tiempo que de la cultura nacional.

En 1979 la Dirección General de Educación Preescolar creó el *Programa de Educación Preescolar*, que se organizaba por áreas: Cognoscitiva, Emocional-Social, Motora y del Lenguaje; éstas se subdividían en aspectos para un mejor manejo didáctico. El programa contemplaba lo siguiente:

- Centraba su acción en el proceso madurativo del niño, incluyendo todas las áreas y aspectos, así como los sucesivos niveles de esta etapa
- Señalaba las conductas que el educando manifestaría, como muestra de madurez, en el proceso evolutivo general
- Sintetizaba los logros que en cada área marcaban la consecución de un nivel madurativo

⁸ Recuérdese que hasta antes de 2003 la única lengua nacional era el español. A partir de esa fecha las lenguas indígenas adquirieron la denominación de nacionales. Cfr. la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*.



La misma Dirección General de Educación Preescolar puso en marcha el *Programa de Educación Preescolar 1981*, que dirigió su objetivo general hacia el favorecimiento del desarrollo del niño, al comprenderlo como un proceso en el que confluyen los aspectos afectivo-sociales, cognoscitivos y psicomotores; de esta manera el niño y la niña cobraron relevancia en el proceso educativo. Esta perspectiva considera que, cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad, además de verlo como un ser autónomo en el desarrollo de relaciones de respeto mutuo y cooperación, en la construcción del pensamiento y en el control y coordinación de sus movimientos. Consta de tres documentos: 1. *Planificación del programa*, 2. *Planificación por unidades* y 3. *Apoyos metodológicos*. En su implementación ya se consideraba como meta llevar la educación preescolar a las comunidades indígenas, urbano-marginales, rurales marginadas y rural-urbanas.

Desde el proyecto castellanizador de preescolar, la DGEI concibió la importancia de los primeros años de vida por ser esencial en la formación de niñas y niños; en consecuencia, ofreció el servicio de educación preescolar en la modalidad escolarizada,⁹ que tenía como propósito reforzar el desarrollo bio-psíquico del niño al consolidar su lengua y su cultura, además de la preparación para su ingreso a la educación primaria.

⁹ La modalidad escolarizada se ha considerado como aquella que ofrece sus servicios mediante centros educativos establecidos, a través de personal docente, técnico, administrativo y de apoyo, de manera organizada y sistemática dentro de un horario escolar.

Los avances en el programa nacional general¹⁰ se reflejaron en los programas de educación indígena. El programa de castellanización se transformó en el *Plan y Programa para la Educación Preescolar Indígena*, diseñado en 1981. Se actualizó el programa en dos ocasiones —en los años 1990 y 1995— como consecuencia del interés por el nivel y los cambios suscitados en el mundo y en el país, que se reflejaban en las políticas públicas de la SEP en el nivel nacional; el impulso que dio la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990) hizo que se modificaran metas.

Por ejemplo, el *Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena* de 1981 apoyaba al maestro en la conducción metódica del proceso educativo y reconocía la necesidad de brindar una atención adecuada a las necesidades e intereses de los niños, dentro de un ambiente de comprensión, afecto y alegría. Estaba diseñado “con la técnica de programación por objetivos”, lo que permitía el desarrollo de la personalidad del niño en las esferas cognoscitivas, psicomotriz, afectivo social y de lenguaje —como lo marcaba el programa nacional general de 1979. En el ciclo 1980-1981 hubo 3632 escuelas de educación indígena, con 4631 maestros y 102,800 alumnos; mientras que en las escuelas generales se tenían 12,941 escuelas, 32,383 maestros y 1’071,600 alumnos.

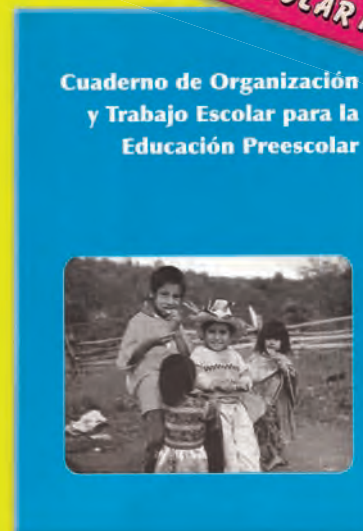
En la década de los años ochenta, además del citado plan y programa, la DGEI publicó para el alumno el *Libro del niño. Educación preescolar bilingüe-bicultural* (1981); y *Mi cuaderno de juegos. Preescolar indígena* (s/f); para el docente: *Guía didáctica del maestro*



para el manejo del *Libro del niño en educación preescolar bilingüe y bicultural* (1981); *Manual de organización del Centro de Educación Preescolar Bilingüe* (1982); *Propuesta curricular de educación preescolar: 2da. fase de experimentación* (1986); y *Cantitos color de infancia, cadenita de juegos* (1988-1989).

El *Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena* 1990 planteó como objetivo general favorecer la formación integral del niño, propiciando la participación de la familia y la comunidad a fin de responder a la realidad social y cultural en la cual se desarrolla, con fundamento en cuatro proposiciones: 1. Partir de los marcos culturales del niño favorece aprendizajes significativos; 2. La enseñanza debe impartirse en la lengua materna; 3. El juego como método natural para propiciar aprendizajes; y 4. La participación de la comunidad en los procesos educativos.

¹⁰ Se da la categoría de general al plan y programas nacionales no dirigidos particularmente a la población indígena, para diferenciarlos de aquellos también nacionales dirigidos a la población indígena. En nota de trabajos sobre educación indígena de Alicia Xochitl Olvera Rosas.



Con base en esos planteamientos, se establecieron líneas curriculares como ejes rectores de los contenidos programáticos. Las líneas fueron las siguientes:

1. El ejercicio de la vida democrática que implicaba crear ambientes apropiados desde el aula para la participación amplia en la discusión de los problemas y la toma de decisiones.
2. Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad en los campos de alimentación, vivienda, salud, vestido, trabajo y educación, aprovechando el potencial cultural del grupo y los recursos de la región.
3. Promoción y disfrute de la recreación, rescatando sus propios recursos y marcos culturales.
4. Preservación y mejoramiento de la salud como aspecto para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, tomando en cuenta la alimentación, el ejercicio corporal y las medidas de higiene.
5. Conservación del equilibrio ecológico promoviendo actividades para la recuperación del medio natural y la valoración de los beneficios que proporciona.
6. Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología, recuperando formas tradicionales para resolver problemas, crear objetos y utilizar mecanismos y recursos propios.
7. Preservación, rescate y enriquecimiento de conocimientos, valores, tradiciones y costumbres, como la lengua, el vestido, danza, música, poesía, cuentos, leyendas, juegos y medicina, entre otros elementos.
8. Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de México, propiciando la convivencia entre los diversos pueblos indígenas, a fin de conocer y compartir otras formas culturales.
9. Continuar desarrollando los conocimientos y lazos que el niño indígena establece con la tierra, a través de actividades agrícolas, pecuarias y forestales.



En 1992 se elaboró el *Programa de Educación Preescolar* (PEP 92), con carácter nacional y general, flexible, para aplicarse en distintas regiones del país. Dicho programa considera entre sus principios el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, para favorecer su proceso de socialización. El enfoque metodológico es el método de proyectos. Para implementarlo se considera la definición de los proyectos a partir de elementos significativos relacionados con el medio natural y social del niño, la organización conjunta de la tarea educativa a través del desarrollo de juegos y actividades en torno a una pregunta generadora, problemática o actividad concreta, y la organización por etapas: 1. Surgimiento y elección del problema o situación a partir de actividades libres en donde se detectan intereses de los niños; 2. Realización o desarrollo del proyecto conformado por juegos y actividades que se proponían y planeaban; y 3. Autoevaluación de los resultados del proyecto, dificultades y vivencias que sirvieran como base para el futuro.

El *Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas* 1995, editado por la Dirección General de Educación Indígena, retomó los planteamientos teóricos y metodológicos del programa nacional general (PEP 92); presenta bloques de juegos y actividades, reflexiona sobre el desarrollo infantil y se caracteriza por tener congruencia con la propuesta metodológica por proyectos que alude al principio de globalización.¹¹

En la década de los años noventa, la DGEI editó para alumnas y alumnos los siguientes materiales: *Mi cuaderno de juegos. Preescolar indígena* (1992), *Material educativo de apoyo para la educación preescolar intercultural bilingüe* (s/d), *Fichero escolar para la educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas. Educación preescolar y 1º y 2º grados de educación primaria* (1997).

Dirigidos al docente, además de los ya referidos, la DGEI publicó: *Instructivo para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación preescolar indígena* (1990), *Manual de organización y administración preescolar indígena* (1990), *Manual de actividades prácticas para el desarrollo del niño indígena en edad preescolar* (1990), *Manual de Actividades Técnicas: técnicas y actividades prácticas para promover el desarrollo del niño indígena en edad preescolar* (1990), *Manual del maestro de educación preescolar indígena* (1990), *Paquete de material didáctico para la enseñanza Preescolar Indígena* (1991), *Instructivo del paquete*

¹¹ Textualmente dice: “El programa asume como uno de sus fundamentos, la globalización [...] ésta concibe el desarrollo infantil como proceso integral e ininterrumpido, donde los elementos que lo conforman: afectivo, físico, intelectual y social se interrelacionan y confluyen entre sí”, p. 15.



de material didáctico: *preescolar indígena* (1991), *Manual del supervisor de educación preescolar indígena* (1991), *Libro para el maestro de educación preescolar indígena* (1991), *Registro de las evaluaciones del niño: educación preescolar indígena* (1991), *Instructivo de equipamiento y uso del espacio preescolar* (1992), *La educación preescolar intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente* (1999), *Guía metodológica de educación física para el docente del medio indígena: Preescolar y Primaria* (1999).

En los años noventa el preescolar fue el nivel con mayor incremento de la matrícula: de 2'734,054 inscritos —con 46,736 centros educativos— en el periodo 1990-1991, aumentó a 3'423,608 —con 71,840 planteles— entre 2000 y 2001. En el ciclo escolar 1990-1991, se tenían 6209 escuelas indígenas, 9481 maestros y 218,900 alumnos; en el ciclo 1995-1996 se contaba con 7919 escuelas, 12,302 docentes y 270,800 alumnos.

A partir de las políticas educativas internacionales surgidas en 1980 y del reconocimiento de México como nación pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas (2001), la DGEI impulsó para la educación indígena el llamado *Modelo Pedagógico de Atención Intercultural Bilingüe*, cuyos objetivos señalan la importancia de atender a estos grupos con calidad, equidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación inicial y básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura. Al respecto, editó en 1999 el documento *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*.

La DGEI publicó en 2002 el *Fichero escolar para la educación inicial y básica intercultural bilingüe*, dirigido a alumnos y alumnas, y en 2004 el *Cuaderno de organización y trabajo escolar para la educación preescolar*, destinado a docentes. En el ciclo 2002-2003 el total de servicios fue de 8,856, con una planta de 13,752 docentes y 292,000 alumnos de educación indígena.

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, los cuales establecen la obligatoriedad de la educación preescolar como parte de la educación básica: el tercer año a partir del ciclo 2004-2005, el segundo en el ciclo 2005-2006 y el primero en el 2008-2009.¹² En el 2004 la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la SEB, establece el Programa de Estudios 2004 (PEP 2004), que tiene una actualización en el 2011 con el Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Dichos documentos, contienen los planteamientos de carácter nacional y general para todos los servicios educativos públicos y privados.

¹² Este último no se ha dado debido a la falta de infraestructura y personal docente, por lo que se pidió una prórroga para dicho acatamiento.



Desde su inicio, la educación preescolar indígena de la DGEI ha considerado en sus programas el desarrollo cognitivo, físico, emocional y afectivo de niñas y niños, su socialización en la familia y la sociedad, el juego como estrategia de aprendizaje y el aprovechamiento del medio natural y artístico-cultural en las actividades, entre otros aspectos de la formación integral para niñas y niños desde tres hasta seis años. La DGEI ha buscado retomar y compaginar las prácticas de crianza de las tradiciones indígenas y las corrientes pedagógicas vanguardistas; en este nivel educativo se ha procurado responder a las demandas de una sociedad cambiante para ajustarse a su época y responder a las necesidades básicas y derechos de los pequeños, brindando una educación de calidad que se requiere desde los primeros años de vida para proporcionar al niño y la niña indígenas un desarrollo armonioso, pleno, desafiante ante la vida.

En 2011 y por primera vez en un documento normativo —*Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*— se reconoce la necesidad de brindar una educación pertinente, social, lingüística y cultural, en la que se consideren y valoren los saberes de los pueblos originarios dentro de los planes y de los programas de estudio, esto con el fin de brindar una educación de calidad y contextualizada a cada niña y niño del país. En dicho acuerdo se establece el trabajo con los Marcos Curriculares de la Educación Indígena, los cuales atienden y trabajan con la diversidad de la población indígena y migrante, así como en los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, vinculando los aprendizajes escolares que establece el programa nacional general con los que los pueblos y comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su visión del mundo y sus contextos, considerando el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización de las lenguas nacionales en las propuestas pedagógicas.

Dichos Marcos Curriculares tienen como principios generales la contextualización y la diversificación:

Contextualizan: Porque permiten profundizar, conocer e incluir saberes de los pueblos originarios y las comunidades, desarrollando un sentido de pertenencia y respeto favoreciendo la construcción de su identidad como indígenas y mexicanos.

Diversifican: Porque a partir del reconocimiento de su cultura, se realiza un tratamiento didáctico a sus saberes, prácticas socioculturales, tradiciones orales y otros elementos, convirtiéndolos en diversas situaciones de aprendizaje: situaciones y secuencias didácticas, estas últimas como proyectos y talleres.

El *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, se conforma por una serie de fascículos, mismos que se complementan con materiales de apoyo, bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, destinados al docente y al alumno, así como para trabajar con diversos agentes comunitarios.



Los fascículos del *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* a la fecha publicados son:

- *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación y normativa.*
- *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos.*
- *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Caracterización.*
- *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Campos formativos. Salud.*




- Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. *Ámbito histórico de la migración en México.*
- Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. *Fundamentación Normativa de la Educación Preescolar para niñas y niños en contexto y situación migrante.*

Materiales que acompañan al Marco Curricular de preescolar:

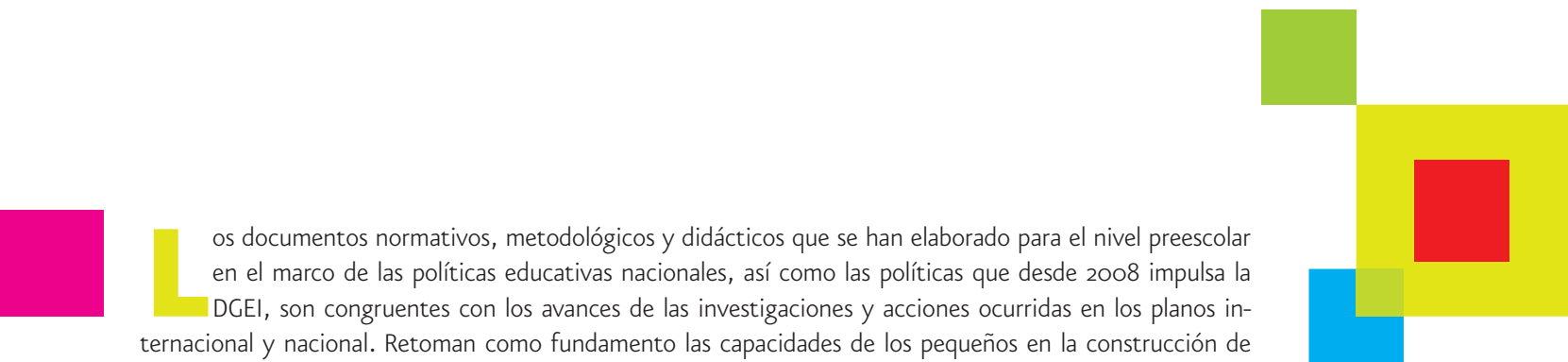
- *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Cuaderno del alumno y Guía-Cuaderno del docente.*
- *Carteles de la biodiversidad. Serie: El saber de las plantas.*
- *Cuaderno de Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes. Cuaderno del alumno y Guía-Cuaderno del docente.*

En la elaboración de estos materiales se contó con el apoyo y colaboración de docentes bilingües y expertos indígenas y de las culturas originarias y migrantes que aportaron textos en lengua indígena y saberes vinculados a su entorno natura-sociocultural, salud, matemáticas y etno-matemáticas.



**FUNDAMENTOS NORMATIVOS
DE LA EDUCACIÓN PERTINENTE
CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE**





Los documentos normativos, metodológicos y didácticos que se han elaborado para el nivel preescolar en el marco de las políticas educativas nacionales, así como las políticas que desde 2008 impulsa la DGEI, son congruentes con los avances de las investigaciones y acciones ocurridas en los planos internacional y nacional. Retoman como fundamento las capacidades de los pequeños en la construcción de nuevos aprendizajes y buscan fortalecer su integración a la vida social y cultural, en concordancia con sus contextos, pero sin limitarlos a ellos.

POLÍTICAS QUE IMPULSAN LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ INDÍGENA

El marco normativo de la Educación Preescolar Indígena se sustenta en documentos legales como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación*, la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* y el *Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012*, y se enriquece con otras leyes y propuestas signadas por el Estado mexicano, como las emanadas de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990, las del *Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales*, aprobado en 1990, y la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, publicada en el 2000. En esas leyes y normas se encuentran los aspectos particulares relativos a: 1. La educación preescolar; 2. La educación indígena; y 3. Los derechos de niñas y niños, como referentes para la Educación Preescolar Indígena, y la creación del marco curricular de este tramo educativo, con énfasis en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

En el ámbito internacional, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990) define las necesidades básicas de aprendizaje, al reconocer que:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

Asimismo destaca que:

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

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

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia,¹³ especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

De igual manera, señala que:

Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente.

¹³ Se considera “primera infancia”, en países como Colombia, Costa Rica, El Salvador, Brasil y República Dominicana, la edad de cero a seis años, al retomar la definición adoptada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que define como primera infancia el periodo que va desde el nacimiento hasta la transición al periodo escolar <<http://www.oei.es/infancia.pdf>>.

¹⁴ Siglas de “Educación para Todos”.

Respecto de los programas para la primera infancia, estipula que:

Han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial. Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales.

También determina que:

Incumbe a los gobiernos la función primaria de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de los planes nacionales de EPT,¹⁴ movilizar apoyo político y popular y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal. La educación de los padres y educadores en materia de atención infantil tomando como base las prácticas tradicionales, así como la utilización sistemática de los indicadores de la primera infancia, son elementos importantes para lograr este objetivo.

Ambos documentos, signados por el gobierno mexicano, derivan en acciones y reformas realizadas en los últimos años.

En 2012 se reformó el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual estipula que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La Educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Ley General de Educación

Artículo 3º.— El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Y en su fracción V:

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

Su artículo 8º señala:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan —así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan— se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

Decreto IV.— Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

El artículo 4° establece:

Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.

El artículo 6° establece:

La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones o cuotas voluntarias destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo. Las autoridades educativas en el ámbito de su competencia, establecerán los mecanismos para la regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia de las donaciones o cuotas voluntarias.

El artículo 7° establece en sus fracciones:

- III.** *Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;*
- XV.** *Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.*

El artículo 12° establece en sus fracciones que las autoridades educativas federales tienen la atribución de:

- I.** *Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.*
- II.** *Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica [...]*
- IV.** *Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria.*
- V.** *Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria.*



Asimismo, el artículo 13 establece en sus fracciones las obligaciones de las autoridades educativas locales:

- I. *Prestar los servicios de educación inicial, básica incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros.*
- II. *Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.*
- III. *Ajustar, en su caso, el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, con respeto al calendario fijado por la Secretaría.*

Recientemente reformado, en 2010, el artículo 21° establece:

En el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.

Asimismo, el artículo 29° establece que corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Fracción:

- I. *La evaluación del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, sin perjuicio de la participación que las autoridades educativas federal y locales tengan, de conformidad con los lineamientos que expida dicho organismo, y con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*

De igual manera, el artículo 31° establece que:

El instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación nacional y en cada entidad federativa.

Algunas fracciones del artículo 33° establecen que:

Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:





- I. *Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;*
- II. *Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;*
- III. *Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos; [...]*
- XIII. *Proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígena.*

El artículo 38° establece: La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

El artículo 41° expresa.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren, dicha integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

El artículo 42° expresa que:

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

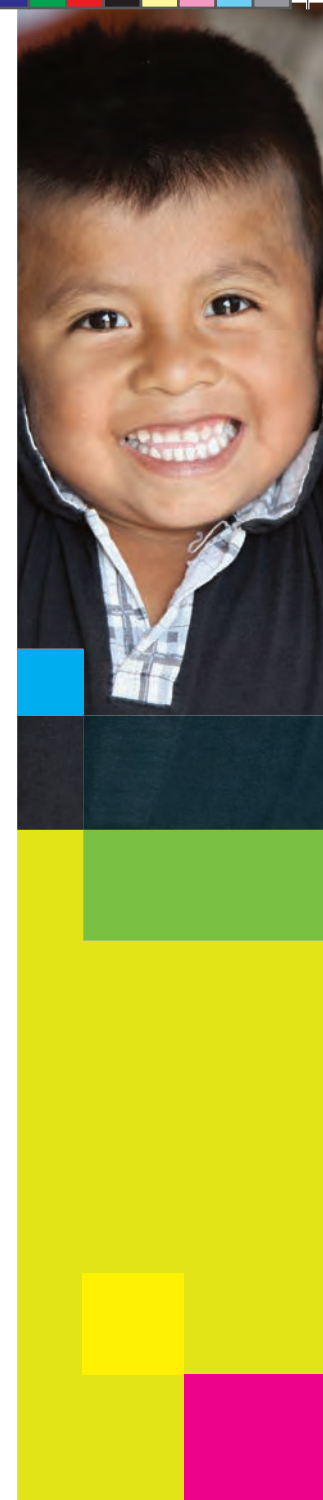


El párrafo tercero del artículo 48° establece que:

Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que —sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados— permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

Y el artículo 65°, en su Fracción I, establece que: “La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años y para nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar”.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	
Objetivo: 3.2.	Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
Estrategia: 3.2.1	Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	
Objetivo: 3	Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
Estrategia 3.4	Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.
Línea de Acción 3.4.7	Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas.



DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

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

Artículo 27:

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

Artículo 28:

1. *Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan [...]*
3. *Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.*

Artículo 29:

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

Como consecuencia de la suscripción de dicho convenio internacional, se han generado cambios en varias leyes del país y también se han creado otras. En 2001 se reformó el artículo 2º constitucional, al reconocer la composición pluricultural de la nación:

La Nación Mexicana es única e indivisible.

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

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

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

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

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

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Con el objeto de fortalecer los derechos de los pueblos indígenas, en marzo de 2003 se aprobó la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, que reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales.

Su artículo 3° establece:

Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

Su artículo 4° establece:

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

Su artículo 5° establece:

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

En su artículo 9° plantea:

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

Respecto a la educación de la población indígena, en el artículo 11 se menciona que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.

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

- I. *Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]*
- V. *Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;*
- VI. *Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo de que se trate; [...]*
- XIII. *Establecer políticas, acciones y vías para proteger y preservar el uso de las lenguas y culturas nacionales de los migrantes indígenas en el territorio nacional y en el extranjero.*

Así mismo, en marzo de 2003, se reformó el artículo 7° de la *Ley General de Educación*, que en su fracción IV manifiesta:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Programa Sectorial de Educación 2013- 2018

Su objetivo 3 determina:

Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.

Estrategia 3.1

Fortalecer la planeación y mejorar la organización del sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos.

Línea de acción 3.1.10.

Asegurar que las decisiones de crecimiento de la oferta disminuyan las diferencias de cobertura entre regiones y grupos de población.



Estrategia 3.4

Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.

Línea de acción:

- 3.4.1. Priorizar los modelos de escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo en la educación indígena y en las escuelas multigrado.
- 3.4.2. Privilegiar la expansión de oportunidades educativas hacia zonas tradicionalmente más desfavorecidas, con modelos cultural y lingüísticamente pertinentes.
- 3.4.4. Ofrecer becas de transporte y otras que permitan a la población rural dispersa desplazarse a otras poblaciones cuando esta sea la mejor opción educativa.
- 3.4.5. Asegurar que los maestros que trabajan en comunidades indígenas hablen la lengua originaria de la localidad.
- 3.4.7. Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas.

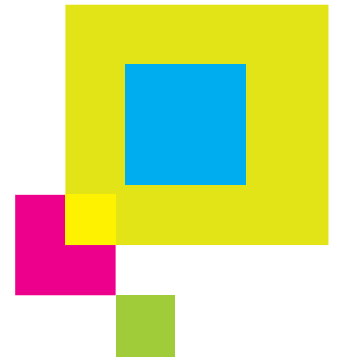


Estrategia 3.6.

Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.

Linea de acción:

- 3.6.1. *Mejorar los mecanismos para identificar y atender oportunamente a las poblaciones excluidas del Sistema Educativo Nacional o en mayor riesgo de abandono.*
- 3.6.2. *Ampliar y mejorar los programas de becas destinados a atacar el abandono escolar en todos los tipos y modalidades de educación.*
- 3.6.3. *Dotar de útiles escolares a los alumnos de educación básica para apoyar su proceso educativo.*
- 3.6.4. *Fortalecer la efectividad de la educación para grupos vulnerables mediante el trabajo estrecho con las familias de la población atendida.*
- 3.6.6. *Garantizar que los niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes reciban servicios educativos suficientes y pertinentes.*
- 3.6.7. *Impulsar por medio de los gobiernos estatales la conjunción de esfuerzos para la inclusión y la equidad con los gobiernos municipales.*
- 3.6.8. *Conjuntar esfuerzos interinstitucionales y de organismos de la sociedad civil a favor de una educación inclusiva, con reglas claras.*
- 3.6.10. *Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa.*







DE LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS

La protección de los derechos de las niñas y los niños es una preocupación constante, tanto en el nivel nacional como en el internacional. Su presencia en el marco jurídico nacional obliga a garantizar su pleno ejercicio. En la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, el artículo 4° establece que:

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

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

La *Ley General de Educación*, en su artículo 7°, relativo a los fines de la educación que imparte el Estado, estipula en la fracción XV que se deben “Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes, y las formas de protección con que cuentan, para ejercitarlos”.

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

Artículo 2, Inciso 2:

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

Artículo 8, Fracción 1:

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

Artículo 14:

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

Artículo 18:

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

La Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, expone en el artículo 3° que:

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


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

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

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

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

En el plano internacional, destacan otras acciones como la siguiente. En 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentó en conferencia internacional el libro titulado *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*, que presenta un informe del estudio comparativo realizado por dicho organismo acerca de los principales desarrollos



en política y los problemas que afectan a doce países miembros de la OCDE en relación con la educación y el cuidado infantil. Algunos retos que marca el informe son: asegurar suficientes recursos para la atención de la infancia temprana, garantizar el servicio para los niños de grupos minoritarios y de escasos recursos, mejorar la formación y remuneración de los docentes y realizar mayores esfuerzos de vinculación entre los sectores involucrados en la atención de los menores.


Durante 2002 se realizó la *Sesión Especial de las Naciones Unidas a Favor de la Infancia*, la cual incorporó por primera vez a niñas y niños como delegados. En ella se hace énfasis para que se cumplan los derechos de la infancia y se mejore su bienestar; asimismo, se hace un llamado para renovar el esfuerzo con el objetivo de conseguir un mundo apropiado para las y los menores.

En el contexto nacional, diversos estados de la federación han emitido sus propias leyes para proteger a las niñas y los niños, como es el caso de San Luis Potosí.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Dentro del escenario actual de la educación pertinente social, cultural y lingüísticamente, la DGEI opera sus políticas públicas enfrentando retos para ofrecer una educación de calidad con equidad, en el marco de la diversidad, que asegure un modelo de acompañamiento para el subsistema en el tramo de educación básica. Se construye una propuesta que excluya las prácticas discriminatorias en los grupos sociales, con alternativas curriculares, pedagógicas y didácticas que permitan el reconocimiento, la incorporación y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y que contribuyan al mejoramiento de los resultados académicos. Lo anterior coadyuva a reducir las desigualdades entre grupos sociales y amplía las oportunidades educativas para que la niñez indígena incremente su bienestar social.

De este modo se impulsa que las entidades ofrezcan a la población indígena la educación que merecen, respetando los derechos de la niñez. La DGEI contribuye a tal fin, como institución normativa, al elaborar el presente *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y población migrante*, que orienta y apoya la labor docente, instando a incorporar en sus propuestas pedagógicas los propósitos, principios y contenidos que con la comunidad se definan, de acuerdo con las características sociales, culturales y lingüísticas de cada comunidad.



Así, los fundamentos normativos de la educación preescolar indígena permitirán a docentes frente a grupo, técnicos, colaboradores y autoridades educativas, sustentar sus acciones en el reconocimiento nacional e internacional hacia los pueblos indígenas, y garantizar su derecho a recibir una educación pertinente que incluya su cultura y su lengua.

OBRAS CONSULTADAS

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Baselis Reyes, M. Laura, Rocío Guadalupe Jaramillo Flores et al. *Cuaderno de organización y trabajo escolar para la educación preescolar*. México, SEP, 2004.

Bertely Busquets, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Consultado el 25 de agosto de 2010 <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm>.

Bertely Busquets, María y Adriana Robles Valle. *Manual para el maestro de educación preescolar indígena*. México, SEP-DGEI, 1990.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado el 15 de julio de 2010 <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>.

— *Ley General de Educación*. Consultado el 15 de julio de 2010 <<http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>>.

— *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Consultado el 15 de julio del 2010 <<http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>>.

— *Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Consultado el 16 de julio de 2010 <<http://cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf1/85>>.

Centro de Información de la Organización de las Naciones Unidas para México. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado el 16 de julio del 2010 <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>>.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). *Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012*. Consultado el 27 de julio de 2010 <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=114&Itemid=65>.

Dirección General de Educación Indígena. *30 años de Gestión de la DGEI*. Documento interno. México, SEP, 2009.

— *Estadística total de educación indígena inicial y básica*. México, SEP, 2009.

— *Fichero escolar para la educación inicial y básica intercultural bilingüe. Serie Comunicación*. México, SEP, 2002.

— *Fichero escolar para la educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Educación preescolar y 1° y 2° grados de educación primaria. Serie Pertenencia Social*. México, SEP, 1997.

— *Fichero escolar para la educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Mira y dirás*. México, SEP, 1997.

— *Gestión con resultados al 2010*. México, SEP-DGEI, 2009.

— *Guía didáctica del maestro para el manejo del libro del niño en educación preescolar bilingüe y bicultural*. México, SEP, 1981.

— *Instructivo de equipamiento y uso del espacio preescolar*. México, SEP, 1992.

— *Instructivo para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación preescolar indígena*. México, SEP, 1990.

— *Libro del niño: educación preescolar Bilingüe*. México, SEP, 1981.

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

— *Manual del maestro de educación preescolar indígena*. México, SEP, 1987.

— *Mi cuaderno de juegos. Preescolar indígena*. México, SEP, 1992.

— *Paquete didáctico para la Educación Preescolar Indígena*. México, SEP, 1991.

— *Plan y programa de Educación Preescolar Indígena*. México, SEP, 1987.

— *Plan y programa para la Educación Preescolar Indígena*. México, SEP, 1981.

— *Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas*. México, SEP, 1995.

- *Reflexiones sobre el aprendizaje de niñas y niños indígenas en la educación preescolar*. México, SEP, 1998.
- *Registro de las evaluaciones del niño*. México, SEP, 1991.
- *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México, SEP, 2010.
- *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población migrante. Antecedentes y Fundamentación normativa*. México: SEP. 2011
- *Fascículo Ámbito Histórico de la Migración en México: SEP*. 2011
- *Fascículo de Fundamentación Normativa de la Educación Preescolar para niñas y niños en contexto y situación migrante*. México: SEP. 2012
- *Fascículo de metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*. México: SEP. 2012
- *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-cuaderno del docente*. México: SEP. 2012
- *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno*. México: SEP. 2012
- *Fascículo Campos formativos. Salud*. México: SEP. 2013
- *Fascículo Caracterización*. México: SEP. 2013
- Escalante, Pablo. *Educación e ideología en el México Antiguo*. México, SEP-El caballito, 1985.
- Esquivel, Laura. *Malinche*. México, Santillana, 2005.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-Organización de las Naciones Unidas. *Sesión Especial a Favor de la Infancia*. Consultado el 15 de julio de 2010 <www.unicef.org/spanish/specialsession/>.
- Galván Lafarga, Luz Elena. *De las escuelas de párvulos al preescolar, una historia por contar*. Consultado el 25 de Agosto de 2010 <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm>.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: La educación de los criollos y la vida urbana*. México, El Colegio de México, 1990.
- “La Casa de Niños Expósitos de la Ciudad de México: una fundación del siglo XVIII”, en *Historia mexicana*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, v. 31, no. 3 (123) (ene.-mar. 1982).
- Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1981.
- Latapí Sarre, Pablo. *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México, CNCA, 1997.

León-Portilla, Miguel. *La Filosofía náhuatl, estudiada en sus fuentes*. México, UNAM, 2006.

———. *Toltecáyotl: aspectos de la cultura náhuatl*. México, FCE, 2003.

León-Portilla, Miguel y Librado Silva Galeana. *Huehuetlahtolli*. México, FCE, 1993.

López Austin, Alfredo. *La Educación de los Antiguos Nahuas I*. México, SEP/El Caballito, 1985.

Mora Sandoval, Víctor et al. *La educación preescolar intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México, SEP, 1999.

Moreno Álvarez, Rosario. *Manual de actividades técnicas para promover el desarrollo del niño indígena en edad preescolar*. México, SEP, 1990.

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

Olivera Campirán, Maricela. “Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”, Consultado el 25 de septiembre de 2010 <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Sumario Niños pequeños, grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana*. Consultado el 15 de julio de 2010 <www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación Para Todos*. Consultado el 15 de julio de 2010 <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración Mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. Consultado el 15 de julio de 2010 <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>>.

———. *Sistema de Información sobre la Primera Infancia*. Madrid, OIE, 2009.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). *Pueblos indígenas y tribales*. Consultado el 16 de julio de 2010 <<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>>.

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. México, UNAM, 2006.

Reyes Talavera, Guillermo et al. *Paquete didáctico para Educación Preescolar Indígena*. México, SEP, 1991.

Robles, Martha. *Educación y Sociedad en la Historia de México*. México, Siglo XXI, 2003.

Rojas González, Francisco. *Lola Casanova*. México, FCE, 2004.

Sahagún, Fray Bernardino de. *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México, Porrúa, 1999.

Sánchez-Tirado del Valle, Dolores. *Cantitos color de infancia, cadenita de juegos*. México, SEP, 1989.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado el 15 de julio de 2010 <http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf>.

——— *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP, 1979.

——— *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP, 1981.

——— *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP, 1992.

——— *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, SEP, 2004.

——— *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP, 2011.

——— *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP, 2011.

Serrano Díaz, Laura. *Manual de organización y administración preescolar indígena*. México, SEP, 1990.

Tito Espinoza, Javier et al. *Libro del niño. Educación preescolar bilingüe-bicultural*. México, SEP, 1981.

Tourrent, Lourdes. *La conquista musical de México*. México, FCE, 1996.

Underhill, Ruth. *Biografía de una mujer pápago*. México, SEP, col. Setentas, 1975.

Universidad América Latina. *Historia de la Educación en México*. Consultado el 19 de julio de 2010 <http://www.ual.edu.mx/Biblioteca/Historia_Educacion_en_Mexico/Docs/Inicio.html>.

Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós–UNAM/Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

Zapata, Rosaura. *La educación preescolar en México*. México, SEP, 1951.

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



Marco curricular de la Educación Preescolar
Indígenay de la población migrante.
Se imprimió por encargo de la comisión Nacional
de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en
el mes de de 2014.
El tiraje fue de 1 000 ejemplares