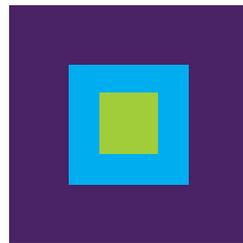


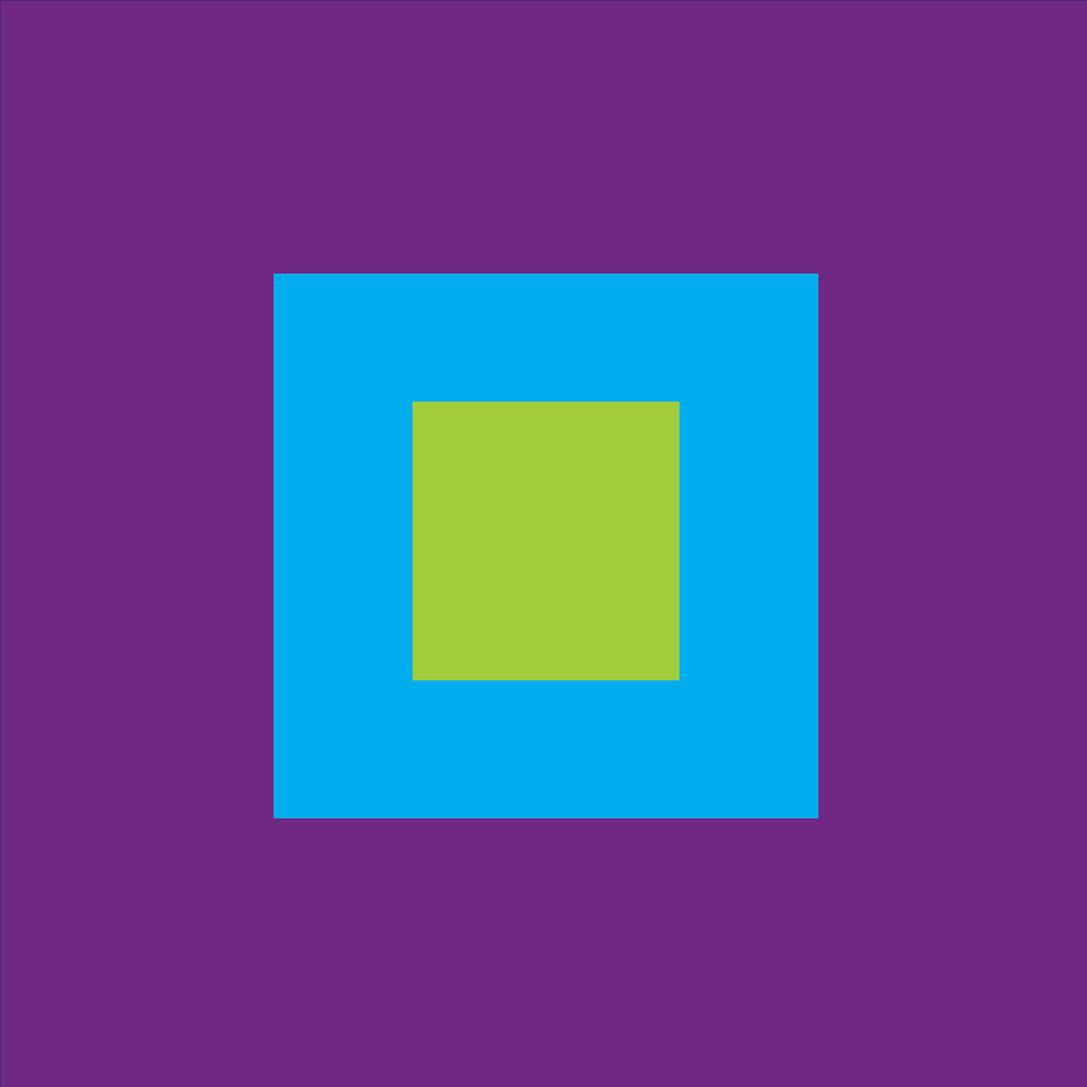
Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante

Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena



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





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

Fascículo I
**Fundamentación normativa e Historia
de la educación Primaria Indígena**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Aurelio Nuño Mayer

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Javier Treviño Cantú

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
Alicia Xochitl Olvera Rosas

**DIRECCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO
PROFESIONAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INDÍGENA**
Édgar Yesid Sierra Soler

DIRECCIÓN DE APOYOS EDUCATIVOS
Erika Pérez Moya

**DIRECCIÓN PARA EL DESARROLLO Y
FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS**
Eleuterio Olarte Tiburcio

COORDINACIÓN ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
Alicia Xochitl Olvera Rosas

ELABORACIÓN
Alicia Xochitl Olvera Rosas
Javier Huerta Sánchez
Teresa Osojnik

AUXILIARES TÉCNICOS
Mónica Islas Flores
Rodolfo Javier Flores Gómez
Niséforo Aguilar López
Elías Mateos Sánchez

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

**DIRECCIÓN DE PROYECTO, CORRECCIÓN
DE ESTILO, DISEÑO, RETÍCULA,
ASISTENCIA EDITORIAL,
LOGÍSTICA Y ENLACE**
Editorial y Servicios Culturales
El Dragón Rojo S.A. de C.V.

© Secretaría de Educación Pública, 2015
Argentina 28, Col. Centro,
C. P. 06020, México, D. F.

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

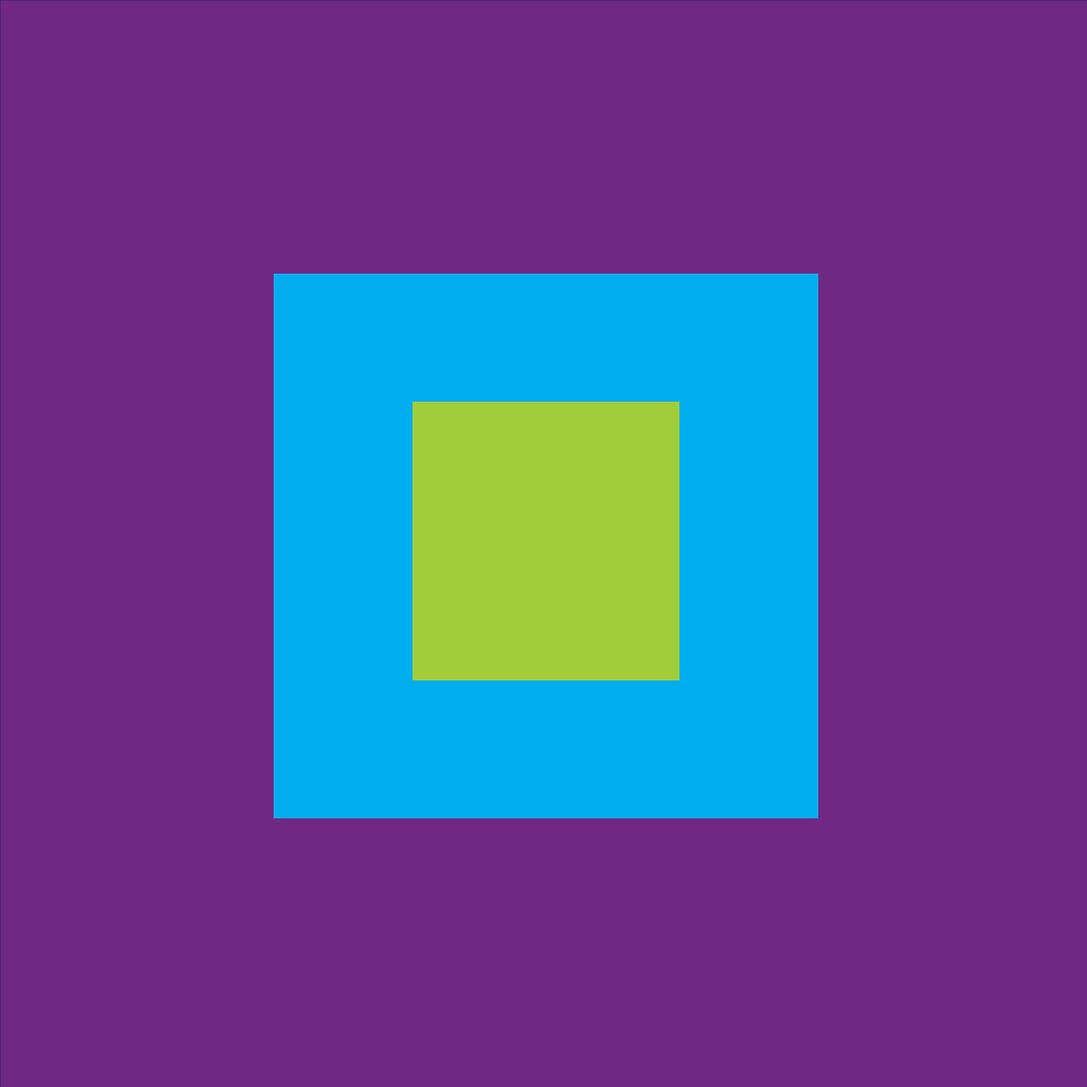
Primera edición: 2012
Primera reimpresión: 2015

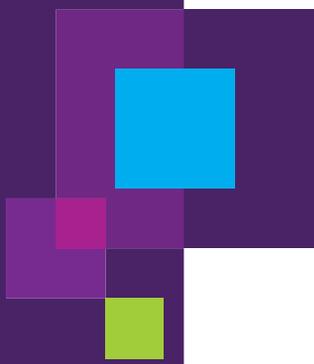
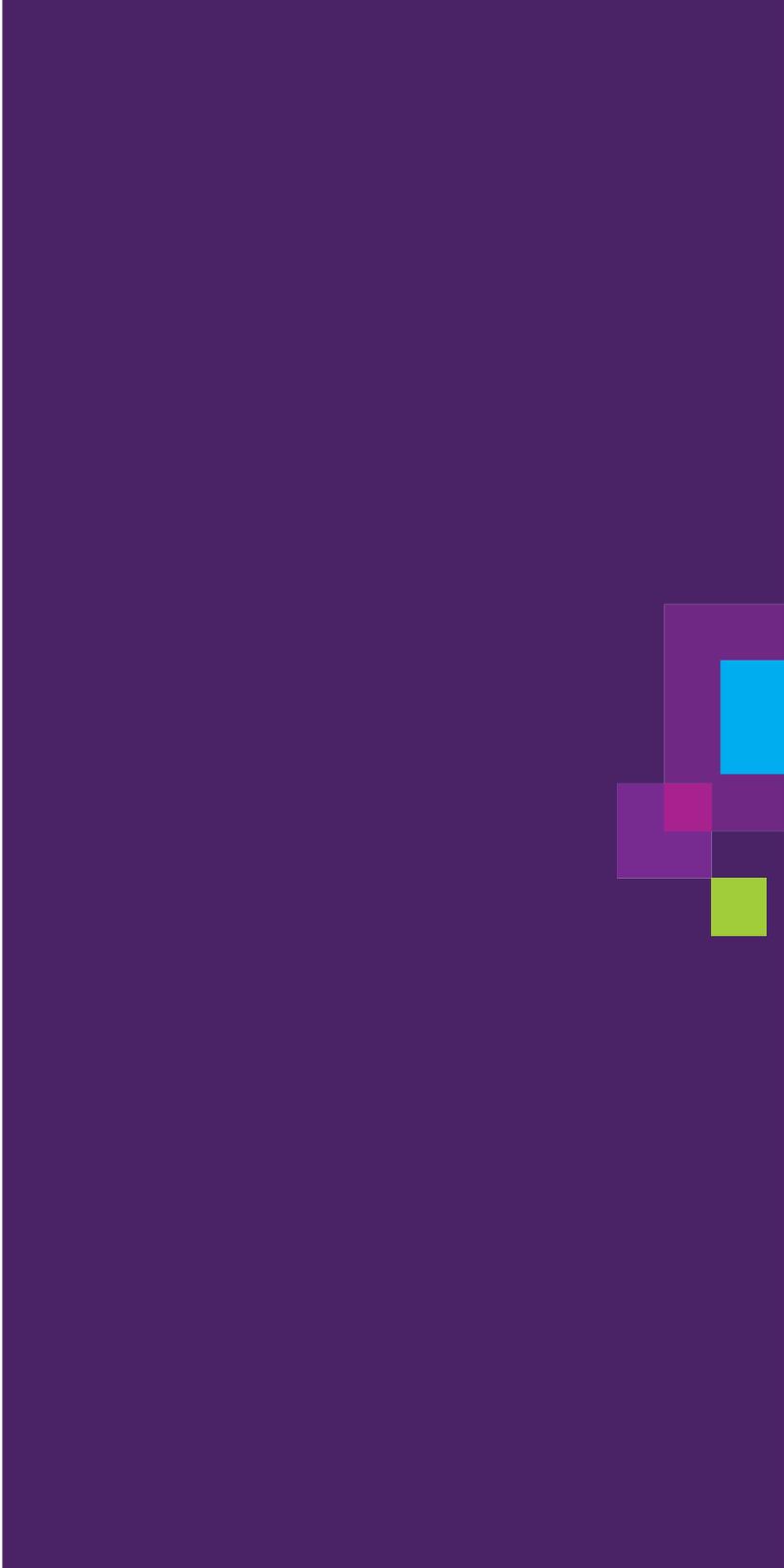
Impreso en México.

Distribución gratuita, prohibida su venta.

Reservados todos los derechos. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio electrónico o mecánico sin consentimiento previo y por escrito del titular de los derechos.

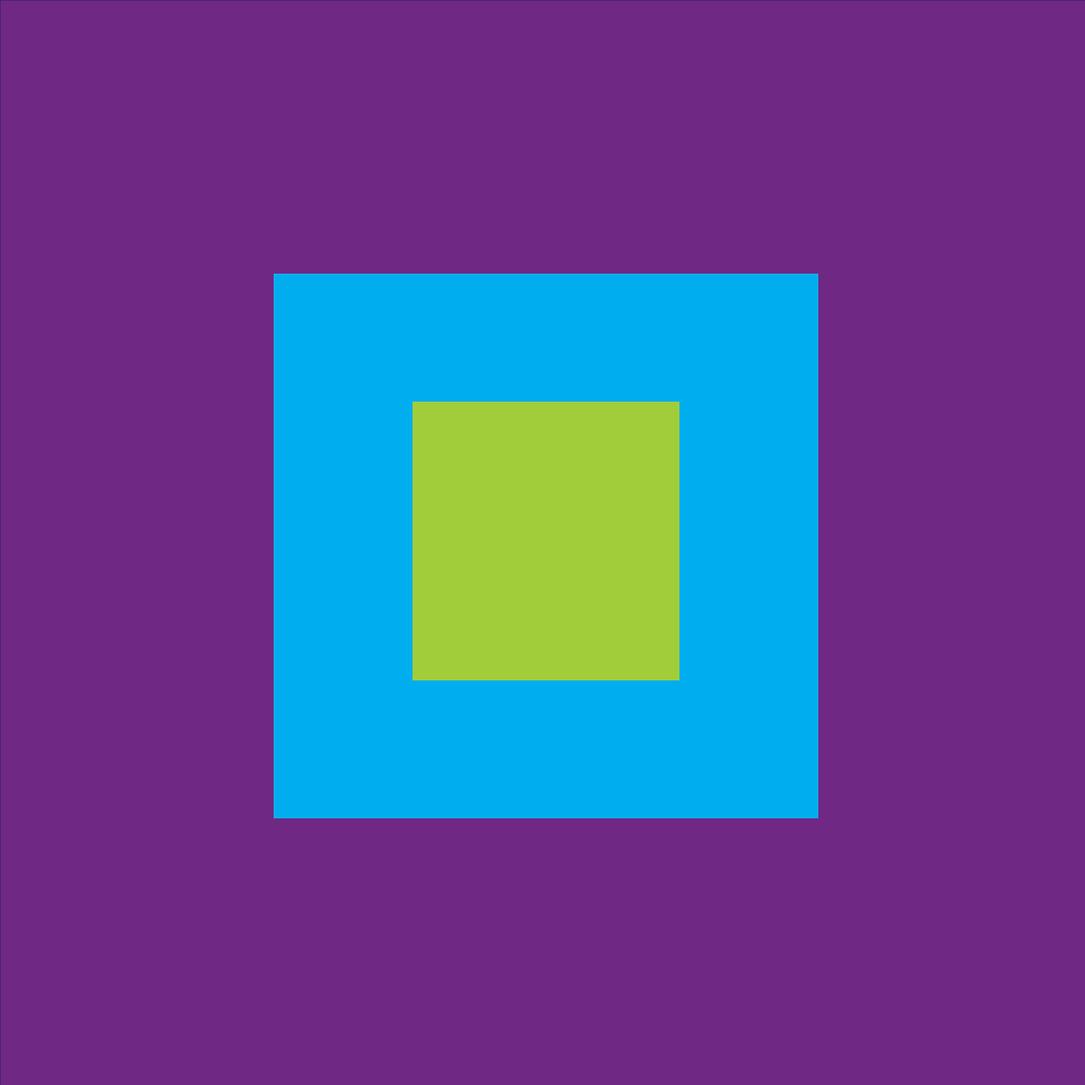






ÍNDICE

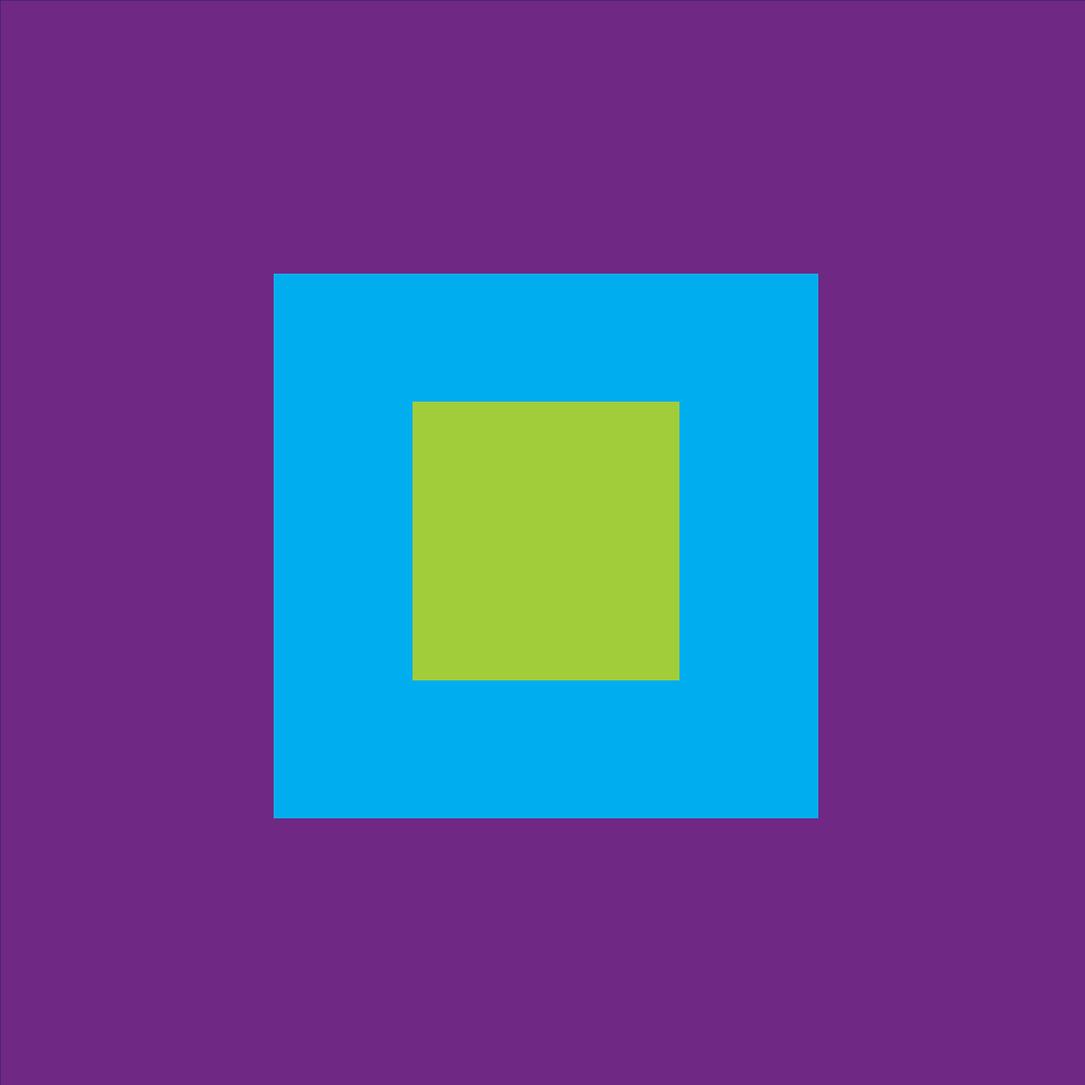
21	Presentación
27	Introducción
29	México, un país pluriétnico y multicultural
29	Situación actual de la educación indígena y migrante en México
31	Marco curricular de la educación indígena y de la población migrante
32	Propósitos del marco curricular de educación indígena y de la población migrante
33	Trabajo docente
33	Justificación de los contenidos del Marco Curricular
35	Contenidos generales de cada fascículo
43	Ámbito normativo de Primaria Indígena
45	Documentos Nacionales
45	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación
47	Programa Sectorial de Educación 2007-2012



47	Ley General de Educación
50	Atribuciones de la DGEI. Acuerdo 592. Sobre marcos curriculares para la educación indígena
53	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
53	Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes
56	Derechos sexuales y reproductivos
56	Ley general de salud
57	Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009-2012) Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos (CDI): visión del desarrollo de los pueblos
61	Convenios internacionales
61	Declaración Mundial sobre Educación para Todos
62	El convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo (OIT)
63	Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural
65	Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial

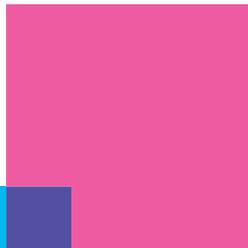
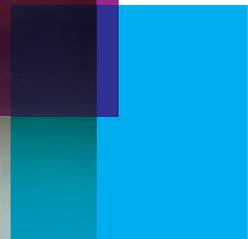


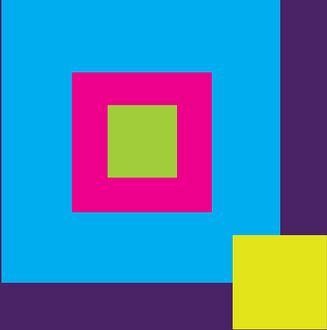
65	Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos
67	Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC)
77	Historia de la educación para la niñez indígena en México
80	Vida primitiva de los pueblos
80	Etapas líticas
86	Preclásico
86	Periodo clásico
87	Periodo posclásico
88	Vida sedentaria en Indoamérica
88	La educación de México prehispánico
89	De los pueblos de Oasisamérica y Aridoamérica
91	De los pueblos de Mesoamérica
97	La educación en la época colonial
99	La educación pública en el periodo de la Independencia
108	La educación en México en el periodo de la Revolución



108	Las misiones culturales e instituciones gubernamentales indigenistas
109	Diversas instituciones gubernamentales para la atención educativa a la población indígena
112	Creación de la DGEI
113	Materiales publicados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)
114	Documentos normativos
114	Materiales para los docentes
115	Materiales para los alumnos
115	Cuadernos de actividades para la niñez indígena
116	La DGEI contemporánea, gestión con resultados
124	Obras consultadas

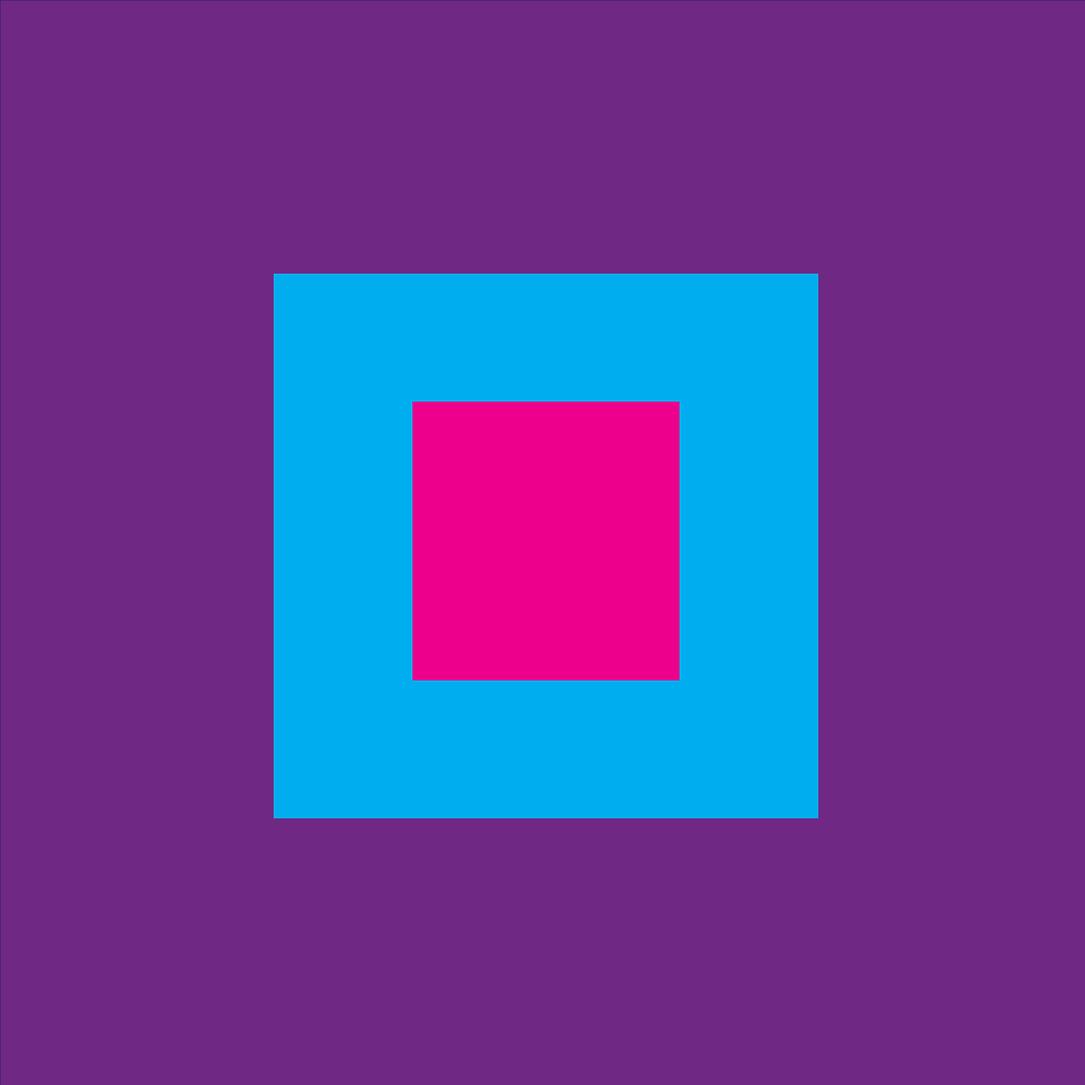


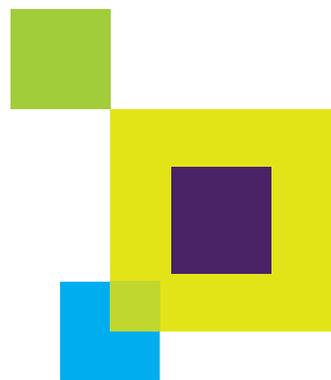




PRESENTACIÓN







En la actualidad la educación destinada tanto a la población indígena como a la migrante tiene la finalidad de apoyar y fortalecer el desarrollo de los pueblos originarios de México desde sus visiones de mundo, así como crear un genuino sentido de pertenencia en los distintos pueblos, comunidades y culturas de México —entre ellas la de los migrantes— como nación plurilingüe y multicultural. Consciente del impacto y la relevancia que una educación adecuada tiene en el desarrollo de la vida de los niños y niñas tanto indígenas como migrantes, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha elaborado la concepción de Marco Curricular, en el nivel Inicial, Preescolar, Primaria Indígena tomando en cuenta las culturas migrantes que se atienden vía el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). En un esfuerzo paralelo, ha logrado un desarrollo paulatino del diseño del presente fascículo junto con los 4 que componen la colección y la creación de herramientas didácticas basadas en el enfoque y la metodología que emana de los propios marcos.

El Marco Curricular de Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante (MCEPIPM) que la DGEI construye toma como punto de partida el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, el cual plantea en el objetivo 2 “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”. Y en el 5 “garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, desde los enfoques de equidad y atención a la diversidad”.

En este proceso de propuestas normativas y pedagógicas la DGEI ha formado parte del equipo de trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la elaboración del Acuerdo 592 al definir los sustentos teóricos y aportar líneas de atención a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; haciendo hincapié en la especialización que ésta requiere tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. El Marco además sustenta su plataforma pedagógica y de contenidos en la Reforma Integral de Educación Básica y atiende la articulación de la Educación Básica desde una perspectiva integral basada en un enfoque de derechos y de principios de inclusión y equidad.

Este material que la DGEI pone en sus manos pretende establecer conceptos, metodologías y propuestas didácticas que permitan valorar los diversos conocimientos de los pueblos, promover vínculos que permitan la atención práctica de las lenguas indígenas y como objeto de estudio. También promueve la búsqueda de relaciones epistémicas entre el conocimiento de los pueblos y los aprendizajes esperados de las distintas disciplinas que componen los programas de estudio del currículo 2011.

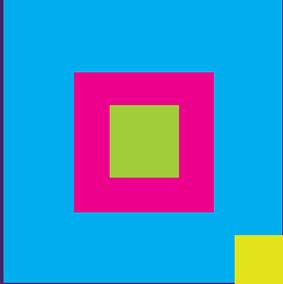
Con los fascículos los docentes también contarán con materiales didácticos afines al enfoque y metodología del marco curricular, los cuales pretenden ser una herramienta útil en el estudio de los conocimientos de los pueblos originarios y el fortalecimiento de las identidades de la niñez indígena.

La DGEI espera que con estos dispositivos y herramientas de apoyo los docentes indígenas, los no indígenas y aquellos que atienden a la población migrante puedan desarrollar trayectos formativos que lleven a la profesionalización al generar una experiencia educativa de calidad, con pertinencia cultural, con un sentido de equidad y de inclusión de los pueblos en la vida plural de México.

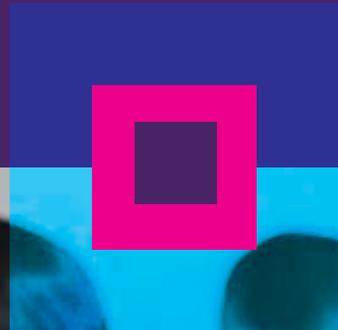
Mtra. Rosalinda Morales Garza

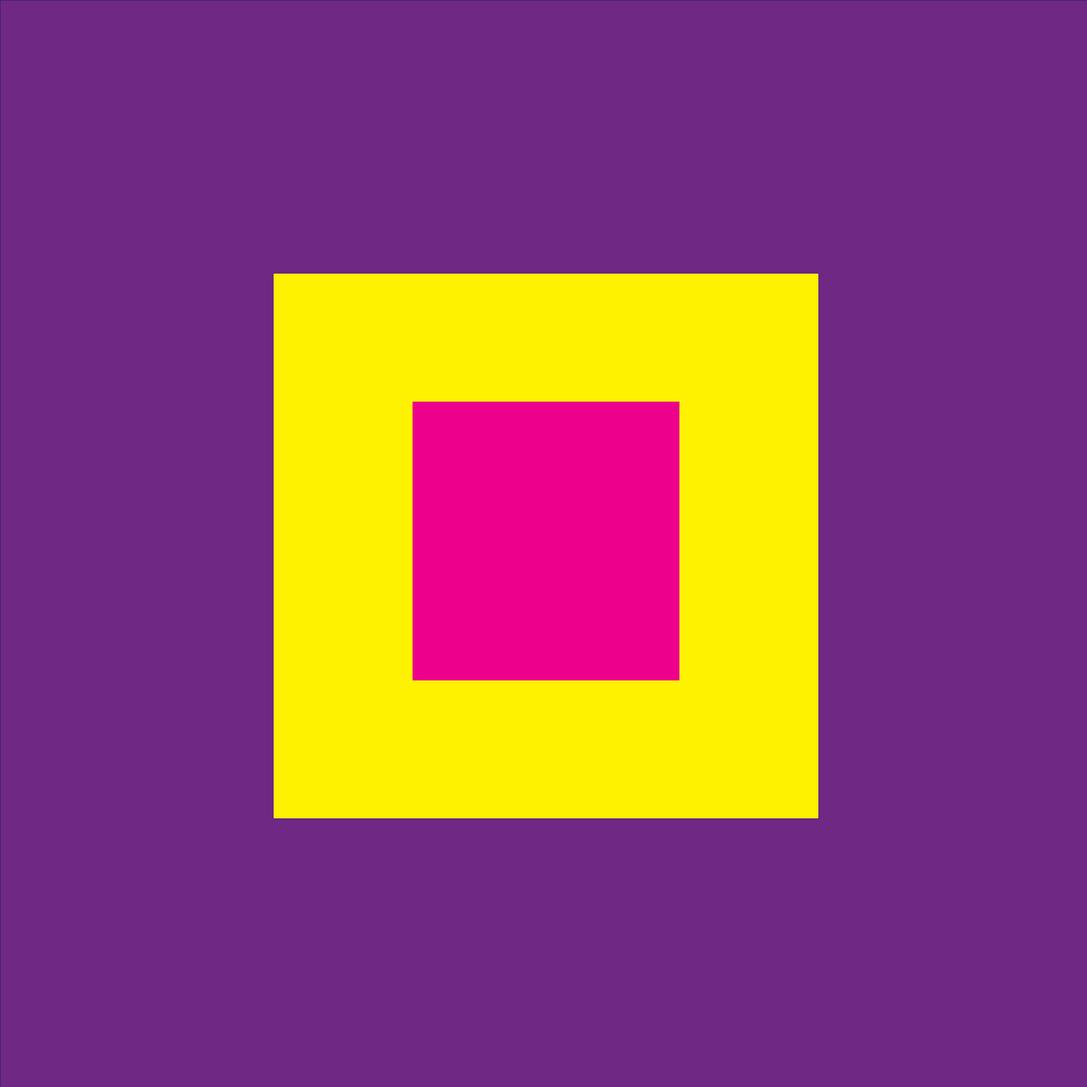
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

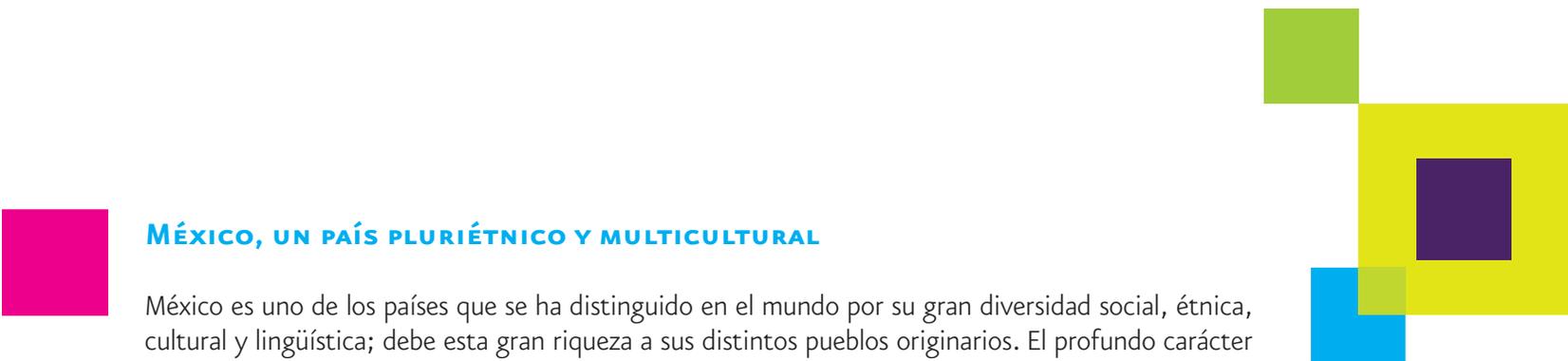




INTRODUCCIÓN







MÉXICO, UN PAÍS PLURIÉTNICO Y MULTICULTURAL

México es uno de los países que se ha distinguido en el mundo por su gran diversidad social, étnica, cultural y lingüística; debe esta gran riqueza a sus distintos pueblos originarios. El profundo carácter mestizo del país sólo puede explicarse por el pasado milenarista y el presente enriquecedor de sus pueblos y comunidades indígenas, en donde el fenómeno de migración ha estado presente. De acuerdo con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en su Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012, la población registrada de las etnias de México suman más de 10 millones de personas que pertenecen a alguna de las 68 agrupaciones lingüísticas existentes en el país, cuya niñez en edad escolar primaria presenta una cobertura general de 1,222,263 niñas y niños indígenas. De ellos 851,785 son atendidos en el subsistema de educación indígena, una tasa flotante de aproximadamente 50,000 infantes son asistidos por el PRONIM, 18,781 que asisten a las escuelas comunitarias y 301,697 atendidos en las escuelas primarias generales.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y MIGRANTE EN MÉXICO

Los pueblos originarios aún hoy experimentan situaciones que dificultan su acceso a la educación debido a diversos factores de carácter social, económico y político. Información del *Conteo Nacional de Población y Vivienda 2010*, del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), señala que la población de 6 a 14 años hablante de lengua indígena que no recibe instrucción de educación básica, representa el 9.73% de la población ubicada en este rango de edad, mientras que el porcentaje correspondiente a quienes no hablan lengua indígena es de 4.45%. Es decir, en el caso de la niñez indígena la deserción es baja, pero sigue representando el doble del déficit de cobertura en comparación con los niños no indígenas.



En el caso de la matrícula de niños y niñas en situación de migrantes se tiene planeado un universo de cobertura de 100,000 estudiantes del nivel, actualmente se ha logrado una cobertura de 75%¹.

Aunado al asunto cuantitativo de cobertura, se perciben otros factores cualitativos. La DGEI ha identificado (2008-2011) que la educación indígena que se ofrece es reconocida por los padres de familia de los pueblos originarios como un apoyo necesario para lograr propósitos sociales y económicos de las comunidades, aunque a veces sus concepciones de escuela y educación llevan consigo actitudes de autodiscriminación, consecuencia de las relaciones históricas asimétricas con las culturas dominantes que hoy los lleva a decidir que sus hijos aprendan sólo el español y no incluyan la lengua materna en las actividades escolares. Con el fin de contrarrestar ésta y otras situaciones la DGEI, a través de la Dirección de Educación Básica, propone el desarrollo de los Marcos Curriculares que para el nivel de inicial y básica sirven de sustento teórico metodológico para atender con pertinencia la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

La DGEI reconoce que el tema del desarrollo de los pueblos originarios y culturas migrantes de México es de suma importancia y sostiene que la educación es un vehículo de transformación que empodera a las personas para asumir el control de sus vidas; señala que tiene como funciones atender la diversidad, abatir el analfabetismo, el rezago educativo, impulsar el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes necesarios para la vida actual.

¹ En el caso de PRONIM el Congreso establece metas anuales para el programa. La meta anual fijada es de una atención a 100,000 niños. Actualmente se alcanzó una cobertura del 75% de la meta fijada. Fuente: Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes.

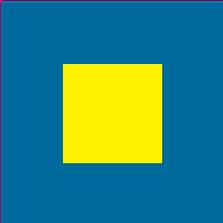
Con esta concepción, abriendo su ámbito de funciones a la atención de la diversidad, tanto la escuela primaria indígena y la de migrantes —donde puede haber una mayor heterogeneidad, cuando hay casos de escuelas primarias indígenas con más de un 80% de población migrante, o de escuelas para atender a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes con hablantes de 6 lenguas nacionales—, se están convirtiendo en un espacio que promueve el diálogo abierto entre las diferentes culturas nacionales y universales, y la participación directa de sus pueblos y comunidades (originales, de tránsito o asentadas) en la definición de las necesidades educativas, ejerciendo así sus derechos que les llevan a expresar su presente y futuro en el fortalecimiento de sus identidades, la recuperación y dinamización de sus culturas y de cada una de las lenguas vivas, con temas vinculados directamente con el desarrollo social, cultural, político y económico de los pueblos originarios y culturas migrantes de nuestro país.

La DGEI está al día considerando los cambios habidos en el mundo, en la educación y las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas y migrantes de hoy al impulsar el diseño y desarrollo curricular que con pertinencia, equidad e inclusión favorece el desarrollo identitario, social y cultural de las etnias nacionales, y las características propias de las culturas migrantes, y permite valorar la riqueza cultural y de conocimientos de las comunidades y los pueblos como un aporte sociocultural nacional y fortalecer de manera sustancial a las distintas naciones del mundo.

MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

El MCEPIPM en su primera fase de publicación (2012-2013) está integrado por tres fascículos, que sentarán las bases curriculares y pedagógicas que le permitan al docente y los directivos del subsistema de la población migrante tomar las decisiones educativas con pertinencia, eficacia y eficiencia, que abarque la evaluación como un acto permanente y coadyuve en el fortalecimiento de las identidades y la valoración de los conocimientos de los pueblos originarios y culturas migrantes. Esta primera fase, el Marco Curricular va acompañado de otros materiales educativos dirigidos a docentes y alumnos, orientados a la atención de la diversidad y en cuya elaboración han participado diversos tipos de especialistas en diseño de materiales en el medio indígena: docentes indígenas frente a grupo, expertos en las disciplinas y el equipo de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI.

Una parte de estos dispositivos didácticos, está conformado por 3 materiales que llevan por nombre genérico *Guía-cuaderno de exploración del Medio Sociocultural para el fortalecimiento de nuestras Identidades*. Las guías están destinadas para atender a los alumnos indígenas y migrantes desde una metodología



multigrado por ciclos escolares durante los seis grados que comprenden el nivel primaria². Estas herramientas irán acompañadas de una guía didáctica del docente que dará orientaciones generales y ejemplos para atender la diversidad cultural y vincular los saberes de los pueblos con los aprendizajes esperados y competencias expresados en los Programas de Estudio del Currículum 2011.

PROPÓSITOS DEL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

Es indispensable tener presentes los retos que permitan visualizar la tarea concreta en la educación primaria para niños indígenas y migrantes, retos íntimamente ligados a sus propósitos. La generación de un MCEIPM con componentes ya expresados —identidad y diversidad social, étnica, cultural y lingüística— plantean un doble propósito en sí:

- a. Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad³ donde se reconozca y evite la discriminación racial.
- b. Generar las condiciones administrativas y pedagógicas para seguir elevando la calidad de la educación primaria indígena,

² El Acuerdo 592 establece que la Educación Básica se ha dividido en dos periodos de 3 grado. El trayecto de primaria se divide en Primaria Baja (1º, 2º, y 3º grados) y Primaria Alta (4º, 5º, y 6º grados), distribuidos así de acuerdo a los cortes evaluativos que establecen los estándares curriculares. Esta decisión reciente deja como tarea la discusión de criterios que orienten las metodologías y estrategias multigrado, por lo que hemos definido el diseño de materiales conforme a las formas tradicionales de trabajar dos grados por ciclo que actualmente rigen también las decisiones administrativas de organizar la escuela y las aulas multigrado.

³ México es un país donde se han sostenido desde la época prehispánica, relaciones interculturales entre los pueblos, pudiendo ser simétricas o no y de diferente propósito.



fortalecer las identidades de la niñez indígena y prepararlos para compartir y desarrollar sus conocimientos que son parte de la universalidad y apropiarse de aquellos que son valiosos a nivel regional, nacional y global y con ello contribuir al enriquecimiento de las identidades como parte del universo.

En el caso del Programa para la atención a los niños migrantes, se estableció como propósito “Contribuir a superar la marginación por riesgo de exclusión y el rezago educativo nacional de las niñas y niños en contexto de migración y/o asentadas, atendidos en educación básica, mediante una oferta educativa.”

Por tanto, se vuelve imprescindible proveer al subsistema de educación indígena, incluido el PRONIM, de las condiciones necesarias en este tiempo que la DGEI ha determinado líneas de acción que permiten lograr la madurez paulatina de estos propósitos, debido a que su consecución y logro tendrá efectos positivos no sólo para las comunidades indígenas sino también para el desarrollo social y económico del país, al lograr sumar el potencial que los pueblos originarios poseen de manera ancestral sobre conocimientos diversos de la sociedad, la naturaleza y el cosmos, así como proveer de una educación de calidad con equidad y pertinencia tanto en las escuelas generales como indígenas en el nivel primaria.

TRABAJO DOCENTE

En el MCEIPM, el trabajo del docente es relevante para generar las oportunidades de aprendizaje, la apropiación, consolidación y vinculación de los conocimientos de las culturas indígenas y migrantes con los contenidos disciplinares del currículo nacional general 2011. El docente está comprometido en conocer la historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos, sus tradiciones y prácticas sociales y culturales; además de ser un digno representante de su etnia. Es promotor del aprendizaje y del conocimiento, se ha de convertir en un miembro más de la comunidad —no sentirse ajeno a ella— con la finalidad de convocar a agentes poseedores del conocimiento local, comprender a fondo las necesidades educativas, sociales, culturales y lingüísticas de pueblos y comunidades, promover la valoración de los conocimientos de los pueblos originarios y culturas migrantes, fortalecer las identidades de las niñas y niños indígenas que atiende, y entender las características de la cultura migrante.

JUSTIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL MARCO CURRICULAR

Los Marcos Curriculares fueron concebidos en el 2009 como una acción fundamental de la DGEI, para hacer posible la transformación de la educación indígena desde la perspectiva de articulación de la Reforma Integral de Educación Básica. En el 2010 se reflexionó y resolvió la inclusión de los cambios y acciones educativas dirigidas y consensadas con la población migrante que aparecen en el acuerdo 592.

Como uno de sus resultados se tiene emprendido un trabajo constante para establecer, desde los referentes legales y normativos de la educación, las bases fundamentales de la atención a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; que existe tanto en las escuelas del subsistema de educación indígena como en las escuelas generales en todos los niveles de educación básica e inicial, y, por supuesto en el PRONIM.

La inclusión de los Marcos Curriculares y los Parámetros Curriculares dentro del Acuerdo 592 representan el esfuerzo intelectual que a través de distintas estrategias la DGEI ha venido construyendo en colaboración con los docentes y figuras técnicas del subsistema. A las que se suman, por ejemplo a través de los colegios, instituciones de educación superior, acciones interinstitucionales con organismos gubernamentales pares y organizaciones privadas.

El MCEIPM establece como referentes, rasgos que la educación indígena y la dirigida a migrantes han de atender los docentes. El avance en la conceptualización del Marco Curricular, descrito en el Acuerdo 592, pone de manifiesto cómo la DEB de la DGEI ha logrado ampliar las indicaciones educativas para generar un desarrollo curricular local que responda a una atención pertinente de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; en tal caso —y como se anuncia en el Acuerdo—, esta innovadora forma de ver el reto, hizo que observáramos diversas formas de vinculación, relaciones de afinidad, de asociación, de carácter antagonico, de complementariedad, de diferenciación, entre los conocimientos locales —que como contenidos han de estar en el aula de escuelas indígenas y de las que atiende PRONIM— con los contenidos del plan y programas nacionales. En esta línea, la DGEI avanza en la conceptualización de las relaciones, en cómo hacerlas notar didácticamente y cómo respetar ambas visiones del mundo, en cuyo desarrollo y diseño curricular es pionero a nivel nacional e internacional.

Con ello se establece un principio fundamental sobre la tarea pedagógica y se rompen paradigmas tradicionales de la educación al concebir una escuela que sea capaz de poner a consideración de la comunidad lo que debe esperar de la escuela indígena, la que atiende a migrantes indígenas y no indígenas, la general en caso de que reciba migrantes indígenas o no indígenas, haciéndola copárticpe y corresponsable del currículo al realizar inclusión de:

- Los conocimientos locales
- El sistema Braille, la Lengua de Señas Mexicanas, las lenguas nacionales
- Modos diversos de evaluación en el aula
- La adaptación curricular necesaria para atender necesidades educativas especiales
- La diversificación tanto de los procesos educativos como de los resultados

La consideración de estos elementos coadyuva a elevar las expectativas y los niveles de exigencia para obtener más de la escuela y afianzar la participación activa de los diversos agentes educativos comunitarios reconocidos: padres y madres de familia, consejeros, sabios y autoridades de cada localidad y los que viajan con la niñez migrante.

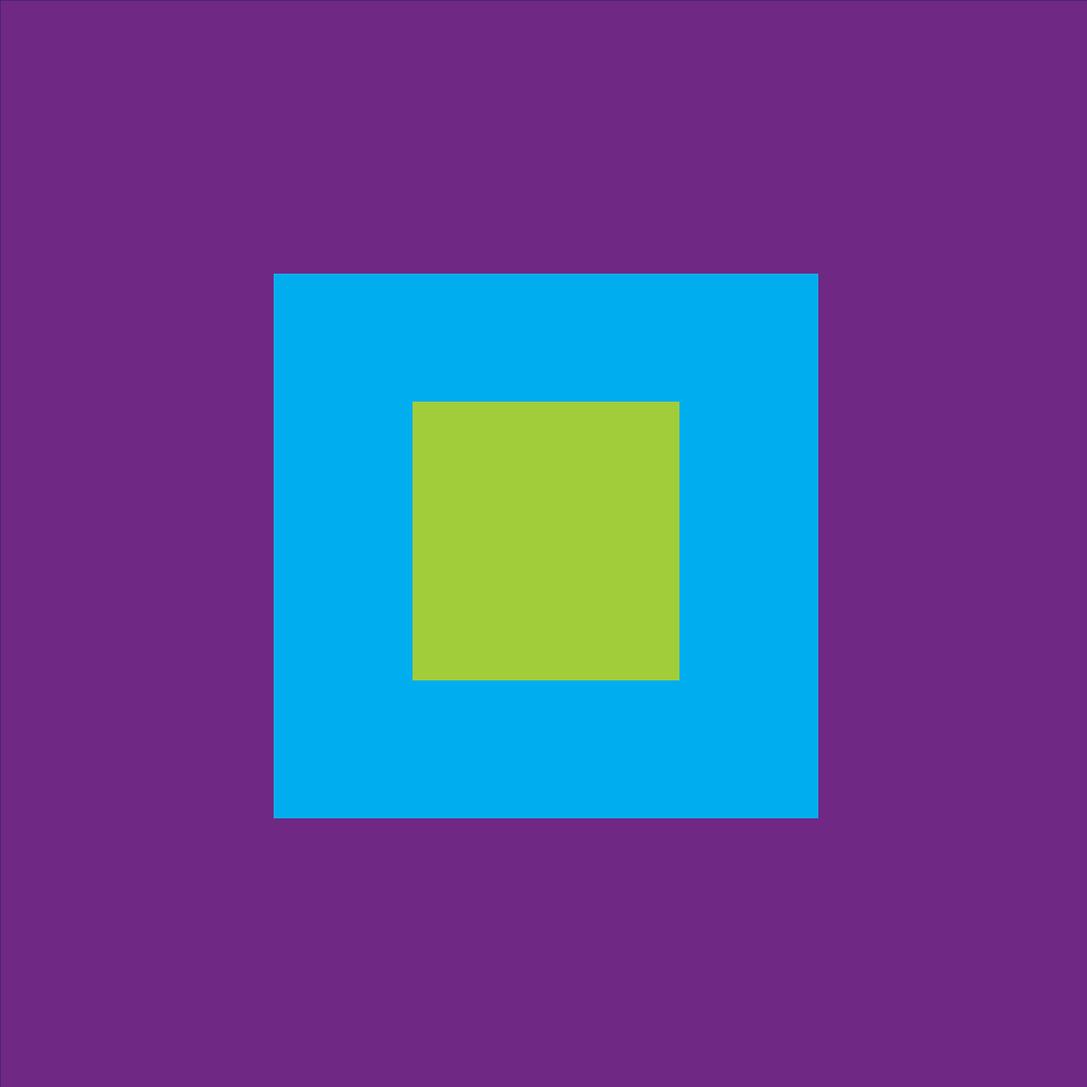
El MCEIPM establece los fundamentos normativos, jurídicos, curriculares, socioculturales, pedagógicos, metodológicos y didácticos que permiten el desarrollo del currículo local al contextualizar y diversificar las experiencias y oportunidades de aprendizaje de las niñas y niños, desde su realidad inmediata que le da sentido y significado al proceso de apropiación de los conocimientos de los propios pueblos originarios y culturas migrantes, y de aquellos contenidos de los programas de estudio.

CONTENIDOS GENERALES DE CADA FASCÍCULO

El MCEIPM se presenta en forma de fascículos, se han editado en cinco tomos que conforman la especialización de sus bases curriculares. Los docentes conocen y reflexionan a partir de ellos: la normatividad de la función pedagógica, las leyes que sustentan la tarea de la educación indígena y la dirigida a la población migrante, los referentes culturales, pedagógicos y metodológicos, la caracterización del servicio y orientaciones para la planeación.

El presente fascículo denominado *Ámbito normativo e historia de la educación primaria indígena* se divide en dos grandes apartados. El primero refiere al ámbito normativo, en el cual se da cabida a los referentes legales generales de la educación y particulares de la educación indígena, sobre todo del nivel de primaria, cuyos textos son referidos en documentos oficiales. Incluye los acuerdos internacionales que promueven políticas de atención a la educación de la niñez indígena y migrante, además de la presentación de diversas políticas públicas que promueven los derechos de la niñez en general, la niñez indígena y de culturas migrantes.







regreso a su laguna.
todas partes y no se trapezó con nadie
una dado cuenta de que su laguna era tan grande.



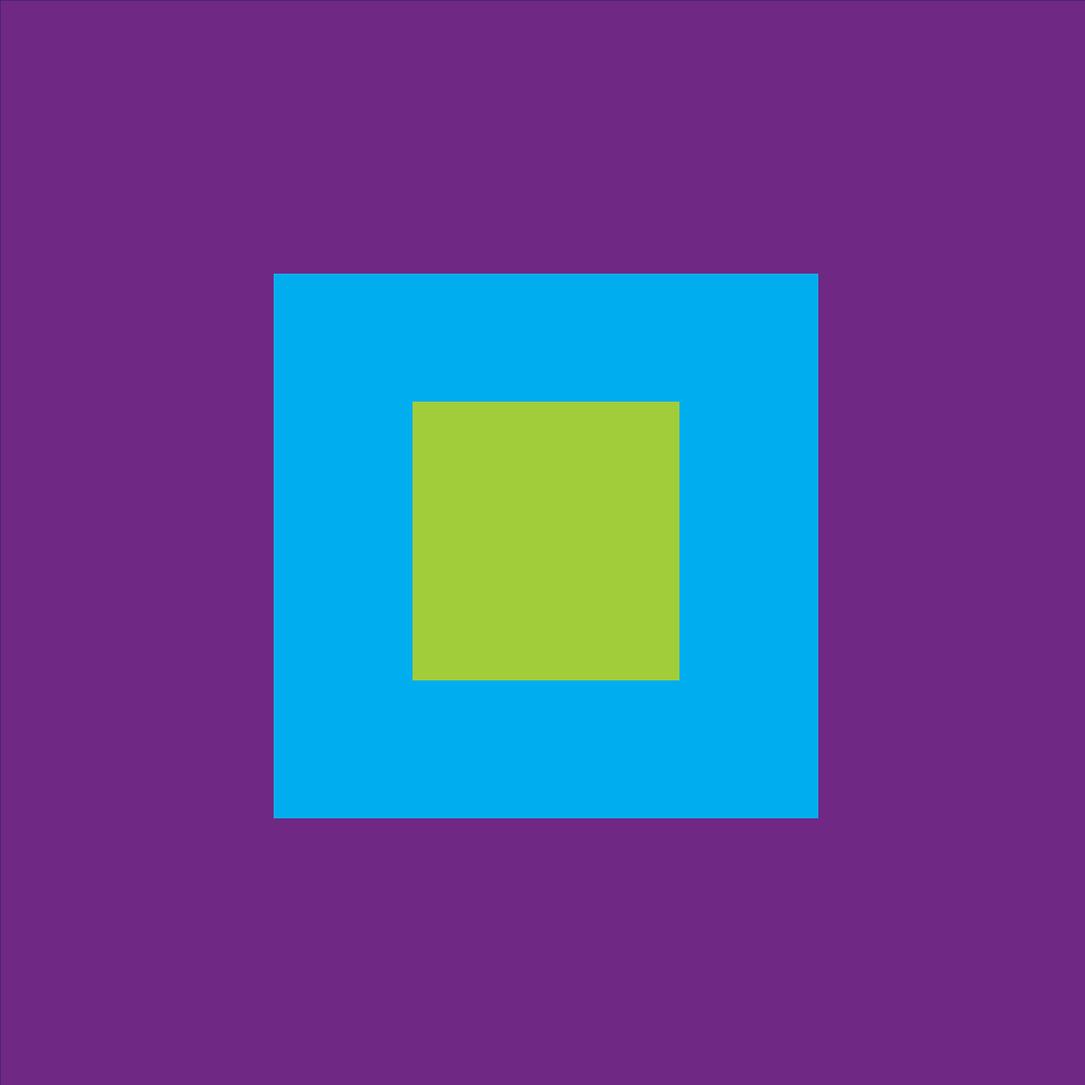
El segundo apartado aborda las distintas etapas históricas de los pueblos originarios. También aborda los fenómenos educativos que se han presentado según las situaciones políticas y de poder, vividas en los procesos de creación de nuestro país. Expresa las coyunturas políticas y momentos históricos que han influido en la definición de políticas educativas desde el México independiente hasta llegar a la visión contemporánea desde la creación de la DGEI hasta la presente administración.

Resulta indispensable para los docentes que atienden la niñez migrante, leer el presente fascículo ya que es complemento de aquellos destinados a la misma población, debido a que presenta otros documentos centrados en la educación y políticas que impulsan los derechos de niñas y niños indígenas, en edad de cursar la primaria, y abre el espectro para conocer más sobre su historia local y la educación.

Fascículo Fundamentación normativa de la educación primaria para niños y niñas en contexto y situación migrante. Es el mismo destinado al nivel Preescolar migrante, ya que para los fines didácticos los contenidos son pertinentes en ambos niveles. Se abordan los principales aspectos normativos en torno a la niñez migrante, con énfasis en lo educativo y la atención a la diversidad.

Fascículo Ámbito histórico de la migración en México. Hace un recuento del contacto entre culturas que se ha dado en México a partir del fenómeno migratorio, desde el poblamiento del territorio y la época prehispánica —considerando el desarrollo de las diferentes culturas, su contacto con la llegada de los españoles y la coexistencia entre sociedades indígenas y no indígenas— hasta la época actual en donde se esbozan los antecedentes y la política educativa actual del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). El documento hace especial énfasis en la composición pluricultural y plurilingüe del país desde tiempos prehispánicos, las tensiones, logros y retos en las relaciones con los pueblos originarios,





el papel de la mujer y de los jornaleros migrantes, la migración internacional interna y externa, y el devenir histórico de la atención educativa a este sector poblacional.

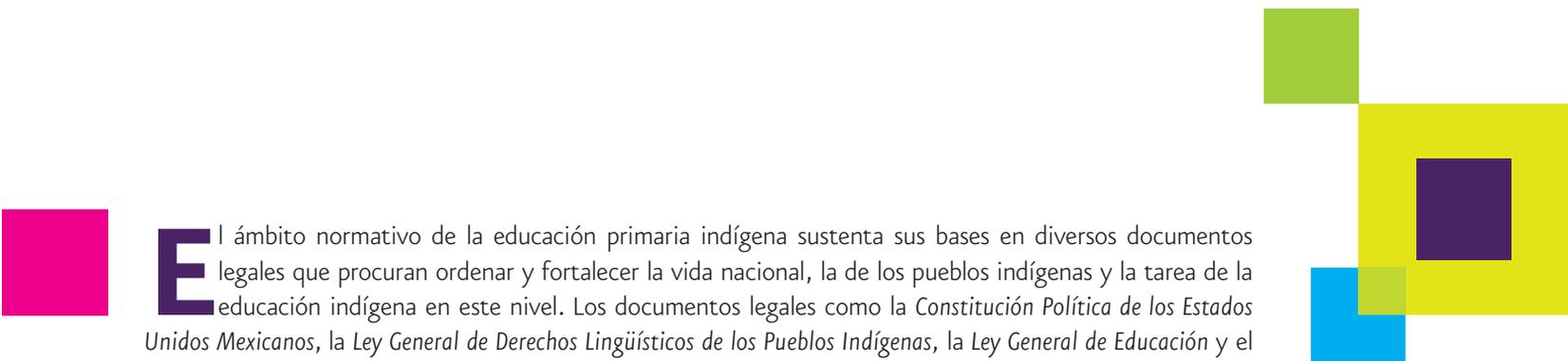
Fascículo Fundamentos teóricos y metodológicos. Los fundamentos de la educación indígena se entienden como la misión que, de acuerdo con los principios que la orientan y los enfoques que permean el Marco Curricular, guían el quehacer educativo para lograr los propósitos establecidos. También aborda una aproximación al conocimiento de los pueblos, las diferencias y similitudes que tiene con los conocimientos de corte científico y matemático que componen el contenido de las distintas disciplinas del Currículo 2011 y las vinculaciones que se pueden establecer entre ellos. Asimismo explica la metodología y las formas de atención considerando la contextualización y diversificación del currículo. Otro aspecto relevante es la inclusión de referentes sobre las etapas de desarrollo y los procesos de aprendizaje que experimentan culturalmente niñas y niños indígenas que cursan este nivel educativo.

Fascículo Caracterización del servicio y planeación en Primaria Indígena y PRONIM. Este fascículo describe las características generales del servicio de primaria indígena y aulas de PRONIM, explica cómo la enseñanza en este nivel favorece el logro de aprendizajes y el desarrollo de la niñez de 6 años en adelante, incluida la concepción de primera infancia (0-8 años) relacionada con los niños y niñas que asisten a 1º y 2º grado de primaria. Describe los contextos y la forma de abordar los programas nacionales en cada tipo de escuela, según su organización. También incluye una descripción general del alumno a partir de indicadores estadísticos de educación primaria indígena y de población migrante. Asimismo aborda el tema del perfil del docente indígena y de los que atienden migrantes, el papel que desempeñan junto con las comunidades.

Se establece una metodología general que ayude a los docentes a definir un plan de clase centrado en el desarrollo de competencias y los procesos didácticos ligados a los aprendizajes esperados de corte cultural, así como las diversas vinculaciones que estos aprendizajes tienen con aquellos prescritos en las disciplinas de los programas de primaria. Estas formas de planeación están orientadas desde la diversificación de actividades que respondan a las distintas características cognitivas, de estilo, de capacidades, de variación lingüística y de origen étnico que presentan los estudiantes que cada docente atiende.

ÁMBITO NORMATIVO DE PRIMARIA INDÍGENA





El ámbito normativo de la educación primaria indígena sustenta sus bases en diversos documentos legales que procuran ordenar y fortalecer la vida nacional, la de los pueblos indígenas y la tarea de la educación indígena en este nivel. Los documentos legales como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, la *Ley General de Educación* y el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* constituyen parte de dicha base normativa. Del mismo modo este apartado considera diversos derechos como aquellos contenidos en la *Ley General de Salud*, entre otros.

La educación primaria indígena también orienta su tarea a partir de los convenios y tratados internacionales que nuestro país ha suscrito en materia de apoyo para el desarrollo social sustentable de los pueblos originarios y culturas migrantes, entre otros temas fundamentales. Entre los acuerdos destacables se consideran el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y los acuerdos de los derechos de los niños pronunciados por dicha organización.

En el acervo normativo nacional están las bases jurídicas que sustentan el MCEIPM, así como los derechos de los niños y las niñas indígenas y migrantes en los que destacan la política gubernamental para el apoyo de los pueblos y comunidades, como se describe a continuación:

DOCUMENTOS NACIONALES

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA DE EDUCACIÓN

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* es el documento fundamental que garantiza los derechos de todos los ciudadanos en nuestro país. Desde finales del siglo XX ha tenido modificaciones que reconocen y salvaguardan también los derechos de los pueblos originarios. El fundamento filosófico-político de toda educación en México se encuentra sustentado en el artículo 3º constitucional; es de suma importancia al

establecer las garantías plenas, individuales y colectivas que niñas y niños indígenas tienen para ser educados desde una perspectiva de equidad y respeto a su cultura y su lengua. Así el Artículo 3° establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación.” Esto significa que la educación para cualquier individuo que radique en territorio mexicano es un derecho innegable. Agrega que será “democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia evitando los privilegios de razas.”

En su fracción V plantea: Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señalada en el primer párrafo,

El estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y la educación superior necesarias para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

El artículo 2° constitucional establece el reconocimiento de la composición pluricultural y el fortalecimiento de las lenguas de los pueblos, al definir en su párrafo introductorio los derechos de los pueblos y comunidades a una educación Indígena:

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.

En el Inciso A, Fracción IV, de dicho artículo se señala que se debe: “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad” y en el B, Fracción II, se comenta que es necesario:

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

La Constitución establece que las leyes son aplicables a los pueblos y comunidades originarias de México.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012

Este documento, a diferencia de los derechos constitucionales, establece las políticas educativas que el Gobierno Federal plantea como parte del desarrollo social del país. En los procesos diagnósticos realizados desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) se reconoce que si bien el país ha avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos, existen todavía graves rezagos. Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla.

En el tema de los principios de equidad, el Objetivo 2 del PROSEDU establece lo siguiente:

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

Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En ella se establece en el artículo 2º la igualdad de oportunidades y el derecho que tiene todo individuo a recibir educación. Asimismo en el artículo 7 en su fracción IV expresa que se promoverá a través de la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística y el derecho a ser educado en la propia lengua indígena.

El decreto del Acuerdo 592 tiene como una de sus consecuencias la reformulación de la *Ley General de Educación* vigente.



ATRIBUCIONES DE LA DGEI

ACUERDO 592. SOBRE MARCOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La DGEI ha colaborado en la reforma educativa actual en temas como la atención a la diversidad y la educación migrante. Ha participado en forma activa en la revisión de la formulación del plan y los programas del currículo 2011 poniendo el acento en los dos temas ya mencionados. Debido al avance de la reorientación y transformación de la DGEI en el aspecto pedagógico y curricular, la inclusión de la concepción de los Marcos Curriculares para la Educación Inicial y Básica, y los Parámetros Curriculares en el Acuerdo 592, representa un aporte por las formas de atención especializada de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, con una atención particular de la educación migrante, a nivel nacional. En ambos componentes curriculares se plantea una educación indígena para la atención de la diversidad cultural y lingüística. El artículo 2º de dicho acuerdo establece:

La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares [...] (que) articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas —al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades— de la generación del conocimiento).

En el cuerpo del acuerdo aparecen dos referentes que explican los planteamientos básicos de ambas propuestas educativas para las niñas y niños indígenas, estos son la contextualización y la diversificación.

El Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública⁴ (última reforma, 4 de agosto de 2011) establece las tareas propias de la DGEI. Declara que es tarea de la institución proponer planes, programas y materiales didácticos así como la actualización de los mismos.

⁴ Este Reglamento está en actualización ya que no corresponde del todo a las tareas actuales de la Dirección.

Artículo 32.

Corresponde a la Dirección General de Educación Indígena el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación intercultural y bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización;

II. Actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena;

III. Verificar, con la participación de las autoridades educativas locales y en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría, el cumplimiento de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la enseñanza de la educación indígena;

IV. Aplicar con carácter experimental, en coordinación con la Dirección General de Desarrollo Curricular, normas pedagógicas, planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena.

La DGEI considera que la tarea fundamental de la institución está orientada desde el derecho que tienen los niños, tales como el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, al fortalecimiento de la cultura y la lengua como lo establecen los documentos oficiales anteriores. Asimismo toma en consideración para el desarrollo de propuestas y el

diseño de materiales otros derechos orientados a la protección y cuidado de los niños como el derecho a ser cuidados, a una vida digna, a la no discriminación, a la salud, entre otros que se enuncian a continuación.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Ésta define que es obligación de las instituciones de gobierno garantizar una educación bilingüe e intercultural, la libre expresión en las lenguas indígenas y promover el uso y desarrollo de las mismas como lo establecen los siguientes artículos:

Artículo 5.

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.

Artículo 9.

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

Artículo 11.

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. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

LEY PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

En este documento están establecidos los derechos de las niñas, niños y adolescentes, brinda un panorama amplio de todos los derechos que existen para los niños, enfocados en brindar protección y asegurar una mejor calidad de vida.

Título primero, disposiciones generales:

Artículo 1.

El documento establece que son de carácter nacional y público y tiene por objeto:

Garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución.

Artículo 11.

Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes:

A. Proporcionarles una vida digna, garantizarles la satisfacción de alimentación, así como el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en el seno de la familia, la escuela, la sociedad y las instituciones, de conformidad con lo dispuesto en el presente artículo.

Titulo segundo, capítulo segundo, del derecho a la vida

Artículo 15.

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida. Se garantizará en la máxima medida posible su supervivencia y su desarrollo.

Capítulo tercero, del derecho a la no discriminación

Artículo 16.

No deberá hacerse ningún tipo de discriminación en razón de raza, color, sexo, idioma o lengua, religión; opinión política; origen étnico, nacional o social; posición económica; discapacidad física, circunstancias de nacimiento o cualquier otra condición no prevista en este artículo.

Capítulo cuarto, de los Derechos a Vivir en Condiciones de Bienestar y a un Sano Desarrollo Psicofísico

Artículo 19.

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en condiciones que permitan su crecimiento sano y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, moral y social.

Capítulo quinto, del derecho a ser protegido en su integridad, en su libertad, y contra el maltrato y el abuso sexual

Artículo 21 .

Se establece el derecho de las niñas, niños y adolescentes a estar protegidos, contra los actos que puedan afectar su salud mental, física, así como el derecho que tienen a la educación y se establece que se les protegerá de:

- A. El descuido, la negligencia, el abandono, el abuso emocional, físico y sexual.*
- B. La explotación, el uso de drogas y enervantes, el secuestro y la trata.*

Capítulo sexto, del derecho a la identidad

Artículo 22.

El derecho a la identidad está compuesto por:

- A. Tener un nombre y los apellidos de los padres desde que nazca y a ser inscrito en el registro civil.*
- B. Tener una nacionalidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución.*
- D. Pertenecer a un grupo cultural y compartir con sus integrantes costumbres, religión, idioma o lengua, sin que esto pueda ser entendido como razón para contrariar ninguno de sus derechos.*

Capítulo octavo, del derecho a la salud

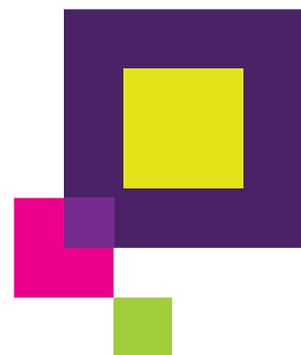
Artículo 28.

Se establece el derecho que tienen las niñas, niños y adolescentes a la salud, como el acceso a todos los servicios médicos que el Estado proporcione.

Capítulo décimo, del derecho a la educación

Artículo 32.

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 30. de la Constitución.





Capítulo décimo segundo, de la libertad de pensamiento y del derecho a una cultura propia

Artículo 36.

Niñas, niños y adolescentes gozarán de libertad de pensamiento y conciencia.

Artículo 37.

Niñas, niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social.

DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

Los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos fundamentales y universales que están relacionados con el derecho a la salud, establecidos en la Constitución Nacional de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Salud. En ellos se expresa que cada individuo es libre de decidir sobre su sexualidad, su cuerpo, y a no ser discriminado por sus preferencias sexuales, también cada individuo tiene derecho a recibir información apropiada para ejercer su sexualidad libremente y planificar el número de hijos que decida tener.

LEY GENERAL DE SALUD

Dentro de los lineamientos establecidos en la Ley general de salud se destacan como una atención prioritaria para las escuelas primarias indígenas y los centros de atención educativa de PRONIM una política de prevención de la salud a partir del reconocimiento de diversas prácticas saludables, tales como promover una sana alimentación, charlas y reflexiones sobre la salud reproductiva y los derechos sexuales de los infantes en este nivel educativo. En su Artículo 67, esta ley general expresa lo siguiente:

La planificación familiar tiene carácter prioritario. En sus actividades se debe incluir la información y orientación educativa para los adolescentes y jóvenes. Asimismo, para disminuir el riesgo reproductivo,

se debe informar a la mujer y al hombre sobre la inconveniencia del embarazo antes de los 20 años o bien después de los 35, así como la conveniencia de espaciar los embarazos y reducir su número; todo ello, mediante una correcta información anticonceptiva, la cual debe ser oportuna, eficaz y completa a la pareja.

Los servicios que se presten en la materia constituyen un medio para el ejercicio del derecho de toda persona a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos, con pleno respeto a su dignidad.

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2009-2012). COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS (CDI): VISIÓN DEL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS

La visión y política pública enunciada por la (CDI) desde el *Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012 (PDPI)* —elaborado por la CDI con base en la consulta de autoridades tradicionales—, retoma como premisa el principio del desarrollo humano sustentable planteado desde el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) ya que busca el desarrollo humano sustentable, como proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que habrá de permitir a todos los mexicanos y mexicanas tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras.

La DGEI al igual que la CDI persigue el desarrollo con identidades⁵. Este reto obedece a que los pueblos y las comunidades indígenas de México tienen valores, conocimientos, tradiciones, prioridades y aspiraciones diferentes a las del resto de la población del país, que han de ser escuchadas y apoyadas tomando en cuenta los derechos que les asisten.

El Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012 señala como principal objetivo, promover la participación indígena directa en los programas orientados a su bienestar, a la defensa de sus derechos y en los diversos asuntos que les atañen. También tiende a lograr un desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, basado en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se determina la obligatoriedad para el Estado mexicano de construir una propuesta de desarrollo con identidad para los pueblos indígenas. Siguiendo el planteamiento de desarrollo con identidad el programa establece cinco ejes de política para lograrlo, de los cuales se destacan los siguientes:

⁵ En términos de pluralidad y por las condiciones políticas e históricas que han vivido los pueblos, el concepto de identidad se pluraliza pues la niñez de los pueblos originarios además es mexicana y pertenece a una región cultural y geográfica.



Eje 2. La superación de los rezagos y desarrollo con identidad expresa que es prioritario ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica bilingüe, educación media superior y superior en regiones indígenas; así como innovar y fortalecer modelos de educación intercultural en todos los niveles de enseñanza. A fin de apoyar esta estrategia, la CDI en coordinación con la DGEI en la atención de los albergues escolares, apoya a los niños, niñas y jóvenes indígenas para que concluyan su ciclo escolar garantizando las condiciones de educabilidad; por su parte, la DGEI promueve el trabajo pedagógico, curricular y didáctico para la atención de todas las niñas, niños y jóvenes en albergues, impulsando actividades bajo el concepto de ocupación educativa⁶. Para cumplir este eje se establecen tres objetivos:

Objetivo 2. Superar los rezagos sociales que afectan a la población indígena a través de la ampliación de la cobertura y la adecuación cultural de los programas y acciones sectoriales.

Objetivo 3. Promover, en términos de las disposiciones aplicables, el desarrollo con identidad de las regiones indígenas, mediante la articulación de las políticas públicas de los tres órdenes de gobierno, en un modelo de desarrollo territorial, participativo y con enfoque de género.

Objetivo 4. Promover la mejora en la calidad de vida de los hombres y mujeres indígenas, que viven y trabajan en las diferentes ciudades del país o que se emplean como jornaleros agrícolas.

Eje 3. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística:

Objetivo 5. Avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística del país y contribuir al fortalecimiento, rescate y difusión de las expresiones y manifestaciones culturales de los pueblos y comunidades indígenas.

Como señala el programa, el patrimonio cultural y natural de los pueblos y comunidades indígenas es uno de los mayores activos que tiene el país, por lo que es fundamental apoyar todas aquellas acciones dirigidas a la recuperación de las expresiones culturales, así como garantizar la viabilidad del patrimonio material e inmaterial indígena, además de los conocimientos tradicionales asociados al uso de la diversidad biológica.

⁶ Para más información ver: Orientaciones Generales para los Albergues Escolares indígenas, la ocupación educativa en y para la atención a la diversidad.

Tanto la DGEI como la CDI, entre otras instituciones oficiales, plantean misiones y visiones comunes destinadas al bienestar social de los pueblos, así como el apoyo a desarrollar una política diferenciada que favorezca la pluralidad cultural, lingüística y social de México. El trabajo conjunto es evidente en el espacio de los albergues destinados a asistir a la niñez indígena que cursa la educación básica procurando la creación de espacios educativos en ámbitos considerados informales, dando apoyo en la realización de tareas y desarrollando proyectos productivos en los que se ponen en juego aprendizajes sociales y curriculares.

CONVENIOS INTERNACIONALES

En materia de derechos de los niños y las niñas, los organismos internacionales como la ONU, UNESCO, UNICEF y OIT han intervenido como mediadores a favor de los derechos, tales como el derecho a la educación, salud, a la no discriminación, a expresarse en su propia lengua y conservar su identidad, y también a no ser explotados en trabajos forzados.

El gobierno de México ha participado de manera activa y se ha suscrito a diferentes convenios que resultan indispensables conocer para definir los rumbos y las políticas de las acciones educativas para los pueblos originarios.

1. DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS

La Declaración Mundial sobre educación para todos fue celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, cuyo objetivo era satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, como lo demuestran los artículos descritos a continuación:

Artículo 1.

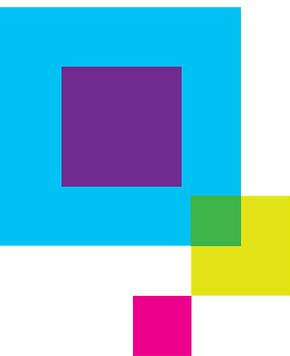
Cada persona niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

En el artículo 2º se especifica la visión para lograr satisfacer las necesidades de educación básicas de aprendizaje y queda establecido de la siguiente manera:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje
- Fortalecer concertación de acciones

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril, retomando los acuerdos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y con la visión de lo que se pretendía hacer en materia de educación a nivel internacional, para el año 2015, considerando a la educación como un “derecho humano fundamental” y como un medio eficaz para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Con esta perspectiva, los países involucrados se comprometieron a:

- i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;*
- ii) velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;*
- iii) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.*



EL CONVENIO 169 DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT)

La OIT estableció este convenio internacional el 7 de junio de 1989. Señala en su artículo 27 que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberían desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

3. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Creada el 2 de noviembre de 2001, firmada por México en la Declaración, se reconoció la importancia de tres conceptos básicos: identidad, diversidad y pluralismo.

El Artículo 1 plantea la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, agrega que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

De la misma forma, el Artículo 2 propone pasar de la diversidad cultural al pluralismo cultural al manifestar que:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

De este modo el pluralismo cultural propicia los intercambios culturales. También implica procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico —comprendida su forma electrónica— y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

El Artículo 3 establece que:

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

RA YOHO NTSA
DA NTUH RA
THUHU MOND



4. CONVENCIÓN PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

En la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en su 32ª reunión celebrada en París del 29 de septiembre al 17 de octubre de 2003, el gobierno de México se suscribió a los acuerdos enunciados. La Asamblea estableció —entre diversas consideraciones— la profunda interdependencia que existe entre el patrimonio cultural inmaterial y el patrimonio material cultural y natural; que los procesos de mundialización y de transformación social traen consigo fenómenos de intolerancia, graves riesgos de deterioro, desaparición y destrucción del patrimonio cultural inmaterial, debido en particular a la falta de recursos para salvaguardarlo; y reconoció que las comunidades, en especial las indígenas, los grupos y en algunos casos los individuos, desempeñan un importante papel en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana.

La Asamblea estableció como propósitos:

- a) La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial;
- b) El respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos de que se trate;
- c) La sensibilización en el plano local, nacional e internacional a la importancia del patrimonio cultural inmaterial y de su reconocimiento recíproco.

En el Artículo 14 sobre educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades se acordó que cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos el desarrollo de programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados. Asimismo el Artículo 15 estableció la participación activa de las comunidades, grupos e individuos en el marco de sus actividades de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. También se acordó que cada Estado Parte tratará de lograr una participación lo más amplia posible de las comunidades, los grupos y, si procede, de los individuos que crean, mantienen y transmiten ese patrimonio para asociarlos activamente a la gestión del mismo.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS

En ésta se revela que:

Todas las predicciones indican que durante el siglo XXI pueden desaparecer el 80% de las lenguas del mundo. Ello comporta un planteamiento inevitable: que el plurilingüismo y la diversidad lingüística han de contribuir a la cultura de la paz tanto como ésta tiene que contribuir a preservar la diversidad.

A partir de esta visión desfavorable del futuro de la diversidad lingüística es necesario fomentar una nueva percepción del propio hecho lingüístico: si las lenguas son substituidas es porque predomina la percepción impuesta por la cultura dominante de la lengua como valor de cambio, fundada en la idea de que se puede substituir la lengua y recibir a cambio una mejora en el estatus personal y colectivo como recompensa.

La Declaración Universal considera como ejes de la comunidad lingüística la historicidad, la territorialidad, la auto identificación como pueblo y el hecho de haber desarrollado una lengua común como medio normal de comunicación entre sus miembros. Por consiguiente, la Declaración define, siempre en su Título Preliminar, la lengua propia de un territorio como el idioma de la comunidad históricamente establecida en un determinado espacio. No entiende el territorio tan sólo como área geográfica, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua.

La Declaración explicita una serie de derechos personales inalienables y ejercitables en cualquier situación, como lo establece el artículo 3.1:

- *El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;*
- *El derecho al uso de la lengua en privado y en público;*
- *El derecho al uso del propio nombre;*
- *El derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;*
- *El derecho a mantener y desarrollar la propia cultura;*
- *Y el resto de derechos de contenido lingüístico reconocidos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha.*

En el Artículo 3.2 añade como derechos de los grupos lingüísticos:

- *El derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;*
- *El derecho a disponer de servicios culturales;*
- *El derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;*
- *El derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas.*

A partir de reflexiones en los equipos de trabajo y la indagación de los fenómenos culturales, el equipo de la DEB de la DGEI, concluye y propone que para que la diversidad lingüística pudiera contribuir a la cultura de la paz haría falta que la Declaración fomentara una nueva percepción del concepto de diversidad lingüística: aquella que entiende que todas las lenguas son patrimonio de la humanidad, y que transmitiera el convencimiento

de que este patrimonio no es ninguna propiedad sino una herencia y, como tal, no lo podemos dilapidar. Con cada lengua que desaparece se altera el equilibrio ecolingüístico del mundo, y la rapidez y proliferación de los procesos de sustitución pueden traer consecuencias imprevisibles que ya se empiezan a detectar en diversas patologías colectivas. Hay que modificar la percepción de la lengua propia (o materna), ya que el mito de la diversidad lingüística como barrera para la comunicación y la integración es falso.

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL (IPEC)

Este programa fue creado por la Organización Internacional del Trabajo en 1992. El IPEC, por sus siglas en inglés, es una iniciativa de cooperación técnica que tiene como finalidad prevenir y combatir el trabajo infantil en 90 países que conforman la red de colaboración. Su propósito es “impulsar el proceso de eliminación del trabajo infantil a través de acciones conjuntas con gobiernos, organizaciones de empleadores, de trabajadores, organizaciones no gubernamentales y otros grupos sociales”.

Este programa toma como referente ocho convenios internacionales que sirven de base y enlistan principios fundamentales en el ámbito laboral. De estos convenios se consideran de importancia los siguientes tres que abordan los derechos de las niñas y los niños.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Los puntos que se presentan a continuación se extraen de la Convención de los derechos del Niño, expedido por la ONU el 20 de noviembre de 1989, que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990.

Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

Hace énfasis en que los niños tienen derechos y cuidados especiales, reconociendo que el niño para el pleno desarrollo de su personalidad debe crecer en un ambiente propicio, que le brinde felicidad, amor y comprensión.

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para lograr las mejores condiciones de vida de los niños, han convenido lo siguiente: que la Convención sobre los Derechos del Niño se fundamenta en los principios proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos establecidos en la carta de las Naciones Unidas, reconociendo que la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de los derechos y que toda persona tiene derechos y libertades sin distinción alguna, sea por motivos de raza, creencia religiosa, condición social, origen nacional o cualquier otra condición que sea motivo de discriminación. Se transcriben algunos artículos relevantes para su discusión y análisis.



Artículo 17. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a)** Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b)** Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c)** Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d)** Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e)** Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

En materia de salud quedó establecido el derecho que tienen los niños a la asistencia médica en el tratamiento de enfermedades en lo siguiente:

Artículo 24:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

Artículo 26

Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a be-

neficiarse de seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.

En materia de educación se busca garantizar y reconocer los derechos que tiene todos los niños a recibir educación sin distinción de raza. Para esto se establecieron los siguientes artículos:

Artículo 28.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
- b. y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
- c. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*

Artículo 29.

- a. Inculcar al niño el respeto a sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- b. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de*

comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Artículo 30.

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se les negará a ningún niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o emplear su propio idioma.

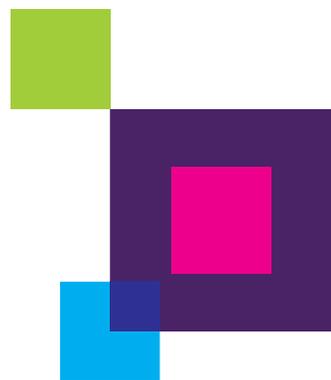
Considerando el esparcimiento, el descanso y el juego como un derecho de los niños se establece lo siguiente:

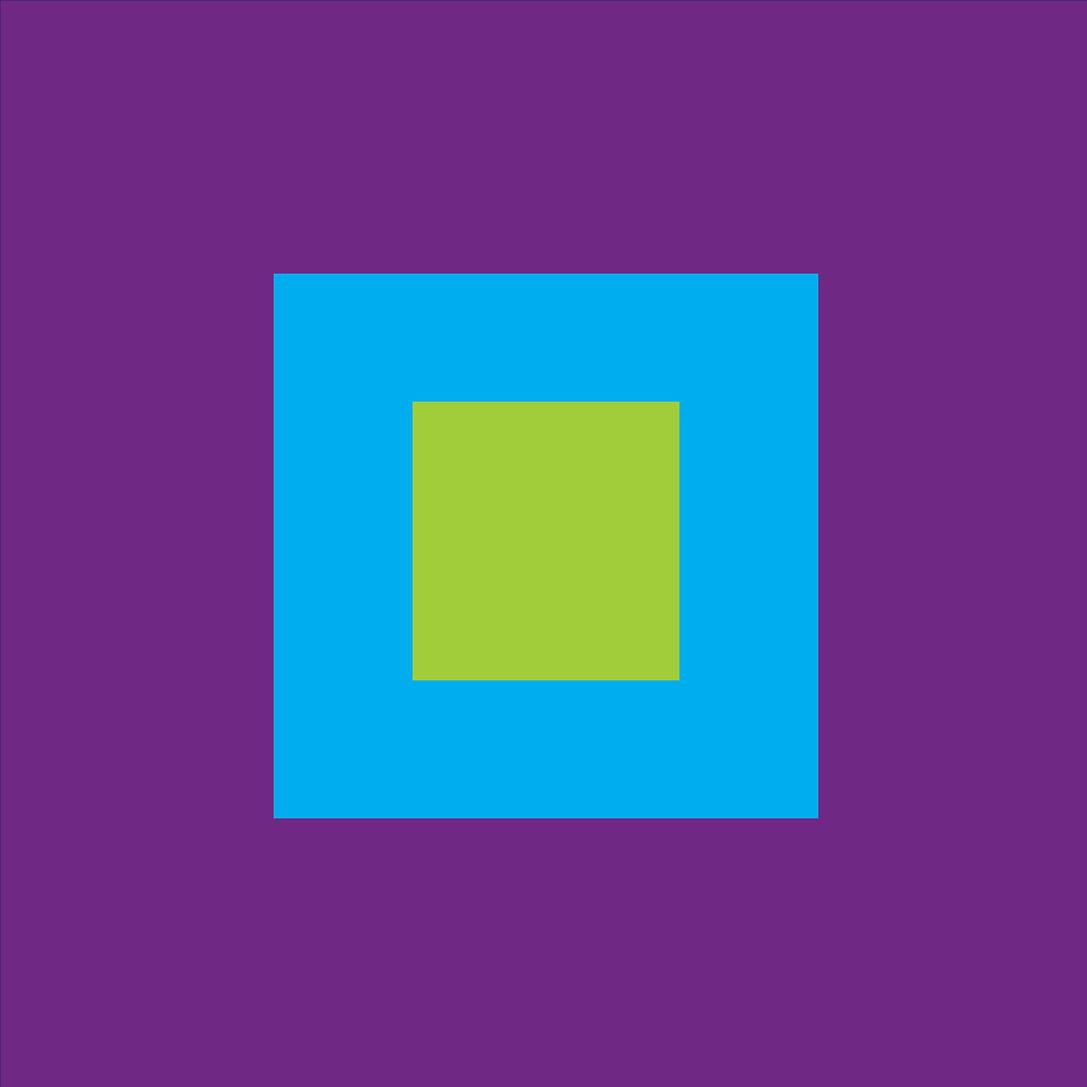
Artículo 31.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Artículo 32.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual,







moral o social.

- a. Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;*
- b. Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;*
- c. Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.*

Artículo 34.

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales.

CONVENIO NUM.182 SOBRE LAS PEORES FORMAS DE TRABAJO INFANTIL

La OIT en una conferencia celebrada en Ginebra en el año de 1999, considerando la necesidad de adoptar nuevos instrumentos para la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil, creó el Convenio internacional que pretende eliminar las peores formas de trabajo infantil.

Al referirse a “las peores formas de trabajo infantil” se menciona en el convenio:

Artículo 3.

a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados.

Esto incluye la trata de niños para la prostitución.

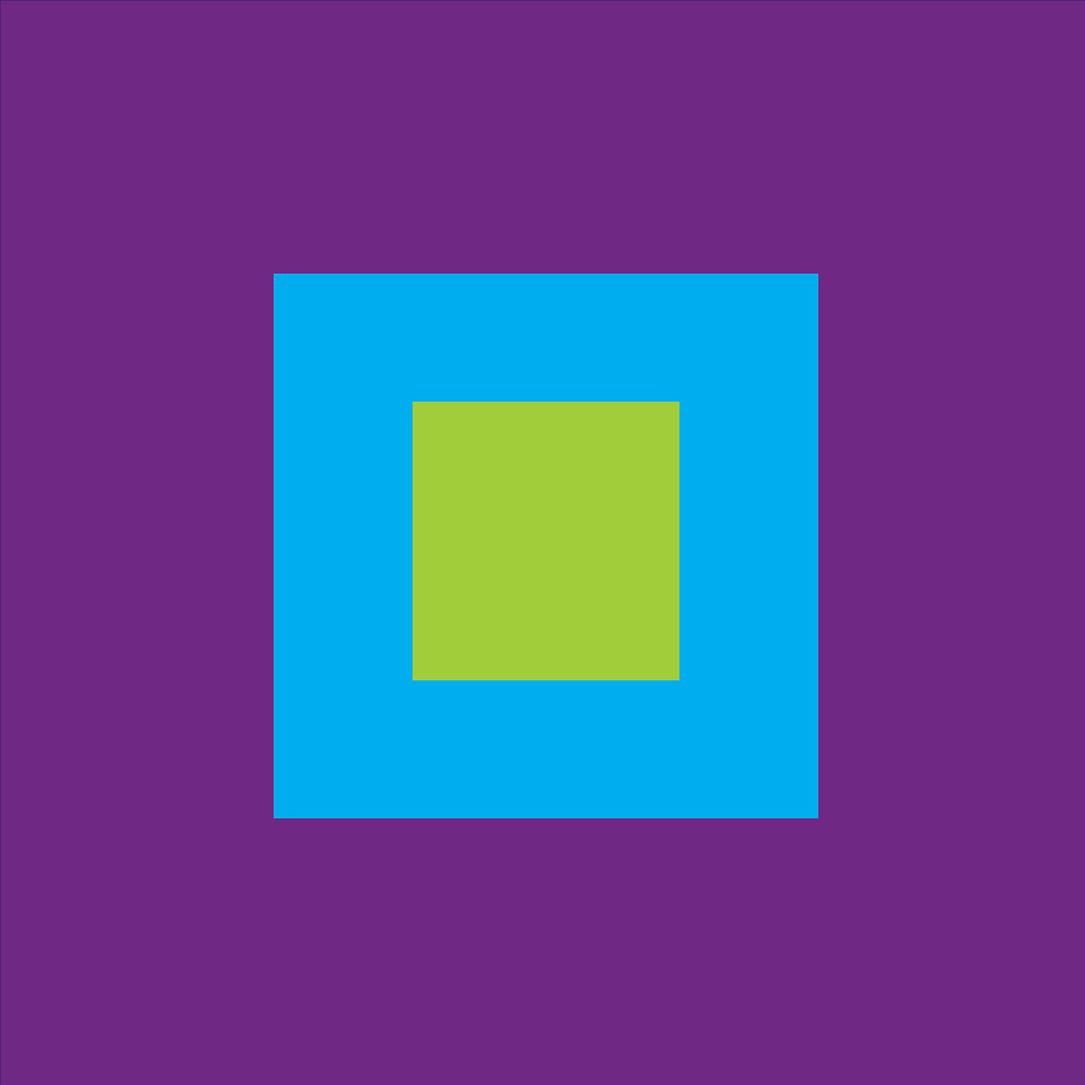
Artículo 7.

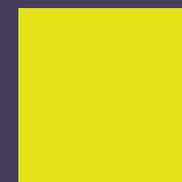
Todo Miembro deberá adoptar cuantas medidas sean necesarias para garantizar la aplicación y el cumplimiento efectivos de las disposiciones por las que se dé al presente Convenio.

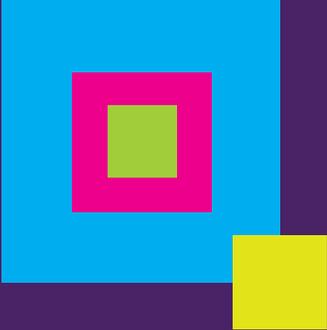
- a) Impedir la ocupación de niños en las peores formas de trabajo infantil;*
- b) Prestar la asistencia directa y adecuada para librar a los niños de las peores formas de trabajo infantil;*
- c) Asegurar a todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la enseñanza básica gratuita;*
- d) Identificar a los niños que están particularmente expuestos a riesgos y entrar en contacto con ellos.*

El total de las normas presentadas en este apartado pretenden ser el faro que guía las decisiones políticas, las acciones institucionales y las prácticas concretas de cada uno de los integrantes del subsistema de Educación Indígena y para las culturas Migrantes del país, sin por ello excluir a las demás modalidades de educación, pues también es de su competencia. Es importante que las autoridades educativas las promuevan en los actos concretos de enseñanza y aprendizaje de la niñez indígena y migrante. Enseñar a los niños el significado de estas normas y otras, las formas de ejercer los derechos de estos sectores de la población redundará en la formación de ciudadanos responsables y activos que lograrán promover un cambio cualitativo en la vida nacional. Está en las manos de todos los que conformamos la DGEI, de las autoridades estatales a cargo, de los servicios de educación indígena y para población migrante, de jefes de sector, supervisores y asesores para atender la diversidad, junto con los docentes indígenas y los dedicados a la inclusión de las culturas migrantes convertir en actos de vida las normas, leyes y derechos aquí enunciados e incluir los que consideren necesarios para dicha atención. Y está en toda la sociedad conocerlos y practicarlos en la vida cotidiana.⁷

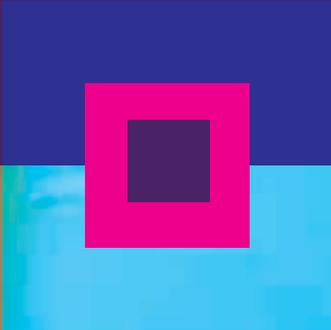
⁷ Se puede consultar el documento Otras miradas: los derechos humanos y su protección concepciones de las niñas y niños que se encuentra en la página oficial de la DGEI. <http://www.basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/internacional/xochitlolvera.pdf>

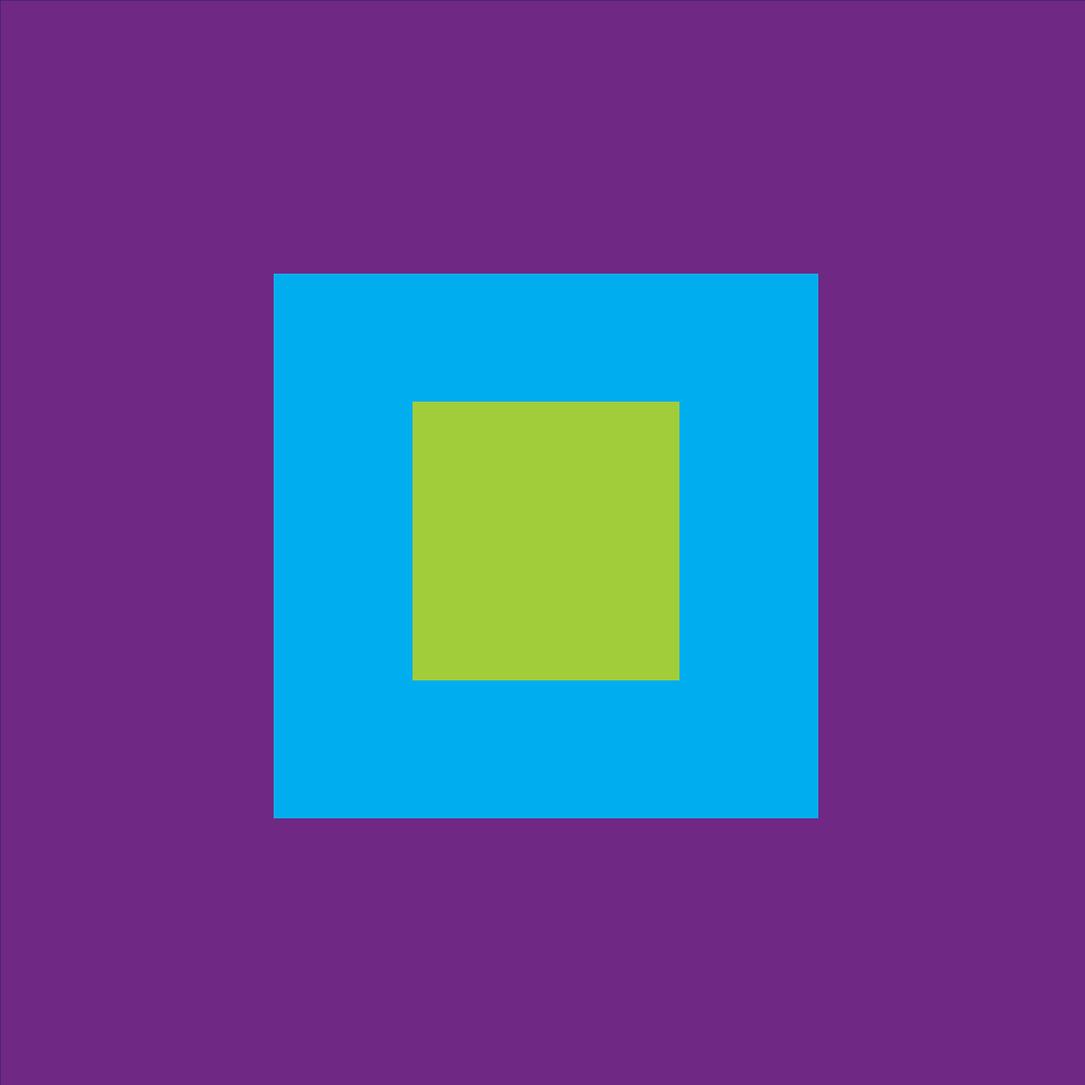


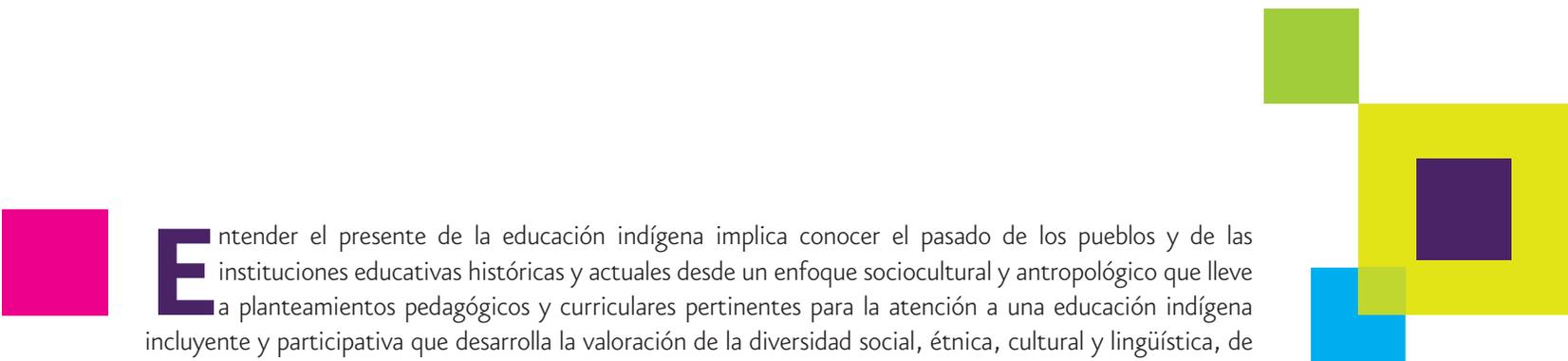




HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ INDÍGENA EN MÉXICO







Entender el presente de la educación indígena implica conocer el pasado de los pueblos y de las instituciones educativas históricas y actuales desde un enfoque sociocultural y antropológico que lleve a planteamientos pedagógicos y curriculares pertinentes para la atención a una educación indígena incluyente y participativa que desarrolla la valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, de los pueblos y comunidades indígenas acercando también el fenómeno de migración. Los distintos momentos de la Educación Indígena se entienden a partir de aspectos políticos y económicos que ayudan a contextualizar y comprender las situaciones y las propuestas educativas que han existido.

Resulta igual de valioso conocer la historia reciente desde la institución de la DGEI hasta los inicios de la segunda década del siglo XXI, advertir las distintas políticas educativas, sus continuidades y rupturas para entender el presente y visualizar el futuro de la educación indígena.

Explorar la historia de la educación indígena llevará a comprender algunos de los aspectos de la vida de los pueblos que siguen vigentes. Acceder a ellos es una tarea meticulosa que, en el caso de las formas prehispánicas, depende de evidencias arqueológicas y de códices hechos en la época o posteriores a la conquista, aunque se sabe que gran parte del acervo y los templos creados por las distintas culturas indoamericanas fueron quemados junto con los líderes que poseían la gran sabiduría, perdiéndose así mucha y varia de dicho acervo y dejando—en unas culturas más y en otras menos— pocos vestigios en cuanto a su vida cotidiana (religión, educación, medicina, botánica, arquitectura, arte, matemática, entre otras), a los pobladores, así como a los investigadores y docentes. El presente capítulo esboza este tema en seis momentos cronológicos 1. Vida primitiva de los pueblos, 2. Vida sedentaria en Indoamérica, 3. La educación en el México Prehispánico, 4. La educación indígena en la época colonial, 5. La educación pública en el periodo de Independencia y 6. La educación en México en el periodo de la Revolución abarcando hasta la época actual y centrándose de manera particular en la educación de la población comprendida de 6 a 12 años.

VIDA PRIMITIVA DE LOS PUEBLOS⁸

Se estima que de nuestra especie, el *Homo sapiens*, el antepasado más directo de nuestra humanidad se originó en algún lugar de África hace alrededor de 1500,000 años, de donde se expandió en grandes migraciones hacia Eurasia, según las diferentes hipótesis del mundo científico, entre aproximadamente 100,000 y 70,000 mil años, iniciando una paulatina dispersión por todos los continentes e islas. La especie llegó al continente americano hace al menos 30,000 años a.C.; sin embargo no hay consenso al respecto ya que algunos científicos plantean este hecho hace 50,000 años a.C., o más. La procedencia de los primeros pobladores del continente también sigue siendo poco clara. Existen varias teorías al respecto: la monorracial, de Ales Hrdlicka; la multirracial, de Pablo Rivet; la del origen autóctono, de Florentino Ameghino.

En términos generales, existen consensos en la comunidad científica acerca del ingreso de bandas por el Estrecho de Bering; sin embargo, no hay acuerdo respecto de las fechas, las rutas, y cantidad de oleadas migratorias que ingresaron al continente americano. Esta etapa es la más extensa y, a la vez, más antigua del pasado de México. Su finalización es disímil, según la región cultural de que se trate.

1.1 ETAPA LÍTICA

Esta etapa es la más larga (30,000- 2500 a.C.) comienza con la llegada de los primeros pobladores al continente americano, se caracteriza por la lenta evolución de los grupos recolectores y cazadores nómadas hacia formas de vida sedentaria con base en la agricultura, y con mayor desarrollo de organización social. En esta etapa los instrumentos que utilizaban eran elaborados con piedra.

Esta época se divide en 4 grandes periodos que son:

⁸ Gran parte del texto al respecto de este apartado es retomado del fascículo *Ámbitos históricos de la migración en México*, pues la historia del país se da con la migración de los grupos indígenas.

1.1.1 ARQUEOLÍTICO (30,000-9,500 A.C.)

En esta época no hay instrumentos para cazar. Aún no se inventan las puntas de lanza, su alimentación se compone principalmente de vegetales que recolectaban en el campo y sólo comían pequeños animales.

1.1.2 CENOLÍTICO INFERIOR (9,500-7,000 A.C.)

En este periodo se desarrollan técnicas para la elaboración de puntas de lanza que le sirven para cazar animales más grandes y es así que la caza y la recolección son componentes esenciales de la alimentación.

1.1.3 CENOLÍTICO SUPERIOR (7000-2,500 A.C.)

Este periodo se caracteriza por el desarrollo de elaboración de instrumentos destinados al procesamiento de los vegetales como el molcajete y el metate y además de la caza y la recolección, la pesca se vuelve un componente fundamental de la alimentación.



1.1.4 PROTONEOLÍTICO (5,000-2,500 A.C.)

Este periodo cubre parte del periodo anterior. En esta etapa hay una separación entre los pueblos nómadas y los pueblos que se perfilan a una vida sedentaria en especial en la parte de Mesoamérica, aunque aun no se consolida la vida sedentaria de los pueblos. Es aquí donde se perfeccionan las técnicas para el cultivo de plantas y también se desarrollan nuevas técnicas en la elaboración de instrumentos.

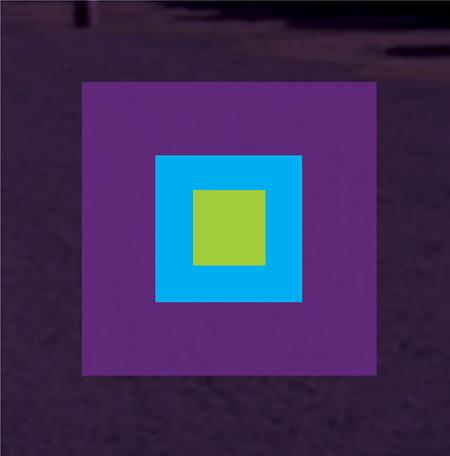
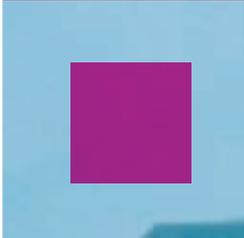
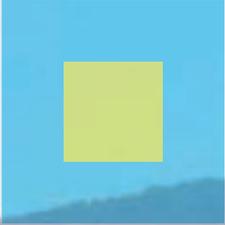






1. ETAPA LÍTICA				2. PRECLÁSICO			3. CLÁSICO			4. POSCLÁSICO											
30 000—2 500 a.C.				2 500 a.C.—200 d.C.			200 d.C.—900 d.C.			900 d.C.—1521 d.C.											
ARQUEOLÓGICO	CENOLÍTICO INFERIOR 9500- 7000 a.C.	CENOLÍTICO SUPERIOR 7000- 2 500 a.C.	PROTONEOLÍTICO 5000- 2500 a.C.	CULTURAS			CULTURAS			CULTURAS											
				CULTURAS DEL PRECLÁSICO DEL ALTIPLANO			ZAPOTECA	TEOTIHUACANA	MAYA DEL CLÁSICO	CALCHIHUITES	DEL EPICLÁSICO	DE CHOLULA	MIXTECA	DE TAJÍN	HUASTECA	TOLTECA	MAYA	DE CASAS GRANDES	TOTONACA	TARASCA	MEXICA
				OLMECA	DE IZAPA	MEZCALA															

Cuadro cronológico de etapas y periodos de desarrollo de los pueblos de Indoamérica



1.2 PRECLÁSICO

En este periodo se consolidan varios de los rasgos característicos de las culturas Mesoamericanas. Es una época de grandes logros y con una notable variedad de expresiones culturales. Se divide en tres subperiodos.

1.2.1 PRECLÁSICO TEMPRANO (2,500 A.C. – 1200 A.C.)

Aquí:

- La agricultura se consolida como base fundamental en la alimentación de los pueblos;
- El cultivo de plantas como la calabaza, chile, frijol y maíz se incluyen en la alimentación.;
- Se contruyen de pequeñas aldeas y vida comunitaria sentada;
- Se establecen redes de comercio e intercambio cultural.

1.2.2 PRECLÁSICO MEDIO (1200A A.C. – 400 A.C.)

Se desarrollan mejores técnicas agrícolas:

- Se construyen canales de riego;
- Se cultiva mayor cantidad de plantas;
- Se amplían las áreas cultivadas;
- Se comercian mayor cantidad des productos.

1.2.3 PRECLÁSICO TARDÍO (400 A.C. – 200 A.C.)

- Surgen asentamientos de gran tamaño con construcciones monumentales;
- Comienzo del desarrollo de Teotihuacán.

1.3 PERIODO CLÁSICO

Se divide en dos fases:

1.3.1 CLÁSICO TEMPRANO (200-600)

- En este periodo, Teotihuacán alcanza su apogeo y domina el centro de México;
- Surgen ciudades como Cholula, Monte Albán y Tikal

1.3.2 CLÁSICO TARDÍO (600-900)

- Se caracteriza por la caída de Teotihuacán;
- Varias regiones de Occidente Oaxaca y del Golfo, presentan desarrollos importantes.

1.4 PERIODO POSCLÁSICO

Se divide en dos fases:

1.4.1 POSCLÁSICO TEMPRANO (900- 1200 D.C.)

El aspecto más significativo es:

- La caída.

1.4.2 POSCLÁSICO TARDÍO (1200- 1521 D.C.)

se caracterizó por:

- La reducción del territorio mesoamericano y el abandono de los asentamientos del norte;
- La triple alianza liderada por Tenochtitlán, a la cual sólo los tarascos pudieron hacerle frente.

Desde las etapas tempranas hasta pasado el Posclásico hubo un gran número de pueblos nómadas que ocupaban mayormente el norte de México en lo que ahora conocemos como Aridoamérica y Oasisamérica. Estos pueblos se dedicaban a la caza, pesca, recolección de productos vegetales y frutas, y tenían por Dios al Sol. La educación entre ellos era espontánea, práctica y difusa. Las nuevas generaciones practicaban por imitación las mismas costumbres de la generación adulta por lo que los niños y jóvenes conseguían aprender a luchar contra el enemigo, a cazar con el arco y la flecha a través de juegos que simulaban batallas o cacerías.

Cabe mencionar que los pueblos que habitaban el territorio de Aridoamérica y Oasisamérica se les dieron el nombre de Chichimecas, por los pueblos que se asentaron siglos más tarde en la zona sur del territorio mexicano conocido como Mesoamérica. El término Chichimeca, llegó



a ser sinónimo de salvaje, por su manera de vivir, Larroyo toma relatos de los cronistas de la época de la conquista en su obra *Historia Comparada de la Educación en México* (1981), y muestra la manera en que vivían los miembros de estos pueblos:

Los primeros y propios moradores de esta nueva España, dice el Padre Motolinia, eran una gente que se llamaba chichimeca y otomíes, y éstos vivían como salvajes, que no tenían casa, sino chozas y cuevas, en que moraban. Éstos ni sembraban, ni cultivaban la tierra, más su comida y mantenimiento eran yerbas y raíces, y la fruta que hallaban en los campos, y la caza que con sus arcos y flechas cazaban, seca al sol, la comían y tampoco tenían ídolos ni sacrificios, más de tener por Dios al Sol.

VIDA SEDENTARIA EN INDOAMÉRICA

En algunas tribus que llevaban una vida de nómadas, obligadas a movilizarse continuamente en busca de alimentos, se hizo presente la vida sedentaria dando lugar así al desarrollo de técnicas agrícolas, al cultivo de plantas y al comercio entre regiones. Este asentamiento dio origen a culturas distinguidas que trascendieron por muchos siglos como: los zapotecas, mixtecas, aztecas y los mayas, fundadores de grandes ciudades. Estos dos últimos representan las culturas más sobresalientes a la llegada de los españoles cuyas formas culturales fueron documentadas mayormente por los españoles. En estas civilizaciones surgen las clases sociales, se inventa una escritura en pictogramas (conservada en los códices), y la educación adquiere un carácter intencionado, que al pasar el tiempo crea la necesidad de organizarla y adecuarla para ser transmitida a las nuevas generaciones.

LA EDUCACIÓN DE MÉXICO PREHISPÁNICO

La historia de los pueblos y junto con ella, lo referente a la educación, es comprensible si entendemos que antes de la conquista de México coexistían los pueblos Mesoamericanos, Aridoamericanos y Oasisamericanos denominados así por el tipo de territorios y las características naturales que poseen cada espacio o región. Dichos territorios han compartido históricamente una misma matriz cultural, visión y filosofía de vida en aspectos como el animismo, aunque sus cosmovisiones⁹ son distintas con las diferencias que la propia naturaleza

⁹ La definición de la cosmovisión histórica y actual de los pueblos es el resultado de un trabajo colegiado entre un grupo de docentes indígenas y los coordinadores.

imprimía a su entorno y sus vidas. La DEB de la DGEI realizó desde 2008 un análisis meticuloso de textos sobre el tema con autores reconocidos (Broda, López Austin, Menchú) y la reflexión de los conceptos culturales.

El conocimiento que se tiene de la vida primitiva de los pueblos que conforman el territorio mexicano está basado en evidencias arqueológicas, códices que datan de la época prehispánica o de la conquista, crónicas hechas por los misioneros españoles que narran el modo de vida de los indígenas y la manera que tenían de educar a sus hijos.

La evolución de las culturas del México prehispánico, según Larroyo, transcurrió por tres etapas importantes. La primera caracterizada por la vida primitiva de los pueblos, la segunda determinada por la vida sedentaria y la tercera comprende la consumación de la conquista. Según este autor, durante este proceso, la educación pasó de ser un acto espontáneo “a una tarea intencionada que incluye la generación de espacios considerados como escuelas (ver el caso de las mexicas y mayas) y una clara definición de los principios, valores y destrezas que eran relevantes para dar continuidad al desarrollo cultural” de esa época (indudablemente el tipo de consejos, la división de la educación según las funciones a ejercer en la sociedad tales como sacerdotes, guerreros).

3.1 DE LOS PUEBLOS DE OASISAMÉRICA Y ARIDOAMÉRICA

Los pueblos de Aridoamérica, de estructura social más compleja debido a una migración constante, 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.

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. Los trabajos estaban asignados por el género, la actividad principal de los hombres era la cacería ya que de ella dependía la sobrevivencia de la tribu, por tal razón desde muy temprana edad los niños eran instruidos por sus padres en esta actividad. Una vez que el niño podía caminar se le adiestraba en 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 curandero, quienes eran seleccionados para acompañar a los curanderos mayores 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.



En cambio, las mujeres se dedicaban a la recolección, y es así que desde pequeñas las enseñaban a coleccionar frutos, semillas y otros alimentos que eran parte indispensable de su dieta. La cultura Chichimeca, por ejemplo, enseñaba a las niñas las tareas de la vida doméstica como limpiar tunas, recoger mezquites y extraer raíces comestibles.

Los documentos que describen la vida de los pueblos de Aridoamérica y Oasisamérica en la época prehispánica son escasos. Hay sin embargo datos de eventos más recientes que nos pueden dar la idea de las formas antiguas de vida y prácticas como es el caso del texto del escritor Francisco Rojas González sobre Lola Casanova, una joven española cautiva por los seris por el año 1854, que si bien no se ubica en la época prehispánica, permite percibir características que la tribu conservaba en la educación entre los *Konkaac* de la América árida.

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 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 adultos cambian saetas por balas en 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’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, Nuevo 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 plana. A veces los niños nos traían algo de comer. En el mes de lluvia 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

andaban 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 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 guerra” al “komailko”, etc.¹⁰.

3.2 DE LOS PUEBLOS DE MESOAMÉRICA

Se puede asumir que con el desarrollo de la agricultura en esta región inició el proceso sedentario hace 9 mil años. Esta actividad fue la que provocó el asentamiento y el desarrollo de distintas representaciones colectivas y manifestaciones culturales. Por lo que cronológicamente se puede expresar que este proceso tuvo sus inicios en el periodo cenolítico inferior de la etapa Lítica. Diversos estudios basados en los vestigios arqueológicos ubican la generación de grandes culturas en el periodo preclásico, entre ellas la olmeca conocida como cultura madre.

En los estudios realizados a esas culturas no se tienen datos de la existencia de espacios propiamente dedicados a la educación de su población. Los datos más abundantes son de cuña reciente y se ubican en el periodo posclásico; son conocidos por el trabajo que distintos personajes españoles realizaron especialmente sobre los mexicas y los mayas. Sabemos que en ese periodo, Mesoamérica era una zona conformada por regiones interculturales donde convivían distintos pueblos que hablaban diversas lenguas. Otro aspecto a destacar es que entre las medidas de dominio instaladas por los conquistadores, desaparecieron acervos culturales y sometieron a los personajes poseedores de conocimiento eliminándolos por herejía y destruyendo sus espacios de culto y de enseñanzas de su sabiduría.

¹⁰ Los textos de Lola Casanova y Ruth Underhill, a los que se hace referencia, fueron tomados de fascículo 1 de Preescolar, el cual lleva por título *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante: Antecedentes y fundamentación normativa*.



3.2.1 EDUCACIÓN ENTRE LOS AZTECAS

Algunos registros en códices que corresponden al siglo XVI, principalmente el Códice Mendocino, permiten saber que los niños entre los 6 y 15 años eran educados por sus padres. Durante este tiempo de educación en el hogar, los padres eran supervisados por los integrantes del *calpulli* —compuesto por un conjunto de familias unidas por vínculos de sangre, intereses económicos, históricos y religiosos que funcionaban como un comité que vigilaba la educación que los padres transmitían a los hijos—. Después eran llevados a una de las instituciones que en ese entonces se encargaba de la educación de los jóvenes: *Calmécac* (*lugar de la hilera de casas*), el *Telpochcalli* (*Casa de jóvenes*) y *Cuicacalli* (*Casa de canto*).

La educación iniciaba de manera simbólica desde que el niño o la niña recién nacida era presentada en estos espacios para ser encargada o encargado a un dios protector. Regularmente el hijo quedaba a cargo del padre y la educación de la hija a cargo de la madre. Sahagún (citado por Pablo Escalante) describe la manera en que los nobles educaban a sus hijos:

la manera de criar a sus hijos que tenían los señores y gente noble es, que después que la madre o sus amas los habían criado por espacio de seis o siete años, ya que comenzaban a regocijarse, débanles uno, o dos, o tres pajes, para que se regocijasen y burlasen con ellos, a los cuales avisaba la madre que no los consintiesen hacer ninguna fealdad, o suciedad, o deshonestidad cuando fuesen por el camino o calle; instruían al niño éstos que andaban con él, para que hablase palabras bien criadas y buen lenguaje, y que no hiciese desacato a nadie y reverenciase a todos los que topaba por el camino que eran oficiales de la república, capitanes o hidalgos, aunque no fuesen sino personas bajas, hombres y mujeres, como fuesen ancianas; y si alguna persona, aunque fuese de baja suerte, les saludaba, inclinábanse y saludábanla también diciendo: “Vayáis en hora buena abuelo mío”.

Llegada la edad eran llevados a las escuelas. Los internaban en una de las tres instituciones, que eran templos dedicados a sus dioses, tenían un carácter espiritual, con disciplina férrea y de valores sociales que concentraba a los niños y jóvenes a fin de formar nobles, guerreros, hombres útiles para el funcionamiento del sistema mediante la participación en la sociedad y lo más importante para ellos, formar hombres con “rostro y corazón” como lo describe León Portilla en su obra *Los Antiguos Mexicanos*.

*El hombre maduro:
corazón firme como la piedra,
corazón resistente como el tronco de un árbol;
rostro sabio,
dueño de un rostro y un corazón,
hábil y comprensivo.*

En esta expresión náhuatl “rostro y corazón”, figuraba el ideal del hombre y la mujer, la fisonomía moral y principio dinámico de un ser humano. La educación estaba basada en los *Huehuetlahtolli* o palabras de los ancianos, que representaban los ideales mexicas; era una colección de dichos y discursos que contemplaban todos los aspectos de la vida, valores culturales, cívicos y éticos, en éstos destacan los exhortos del padre nahua a su hija.

El momento en que los niños ingresaban a una de las escuelas era muy importante. Significaba la incorporación plena del niño a la sociedad y a la cultura de la comunidad. Con ello se pretendía lograr el desarrollo total del niño para que fuese productivo y eficiente. La disciplina y el contenido de la educación en el *Calmécac* eran distintos a los del *Telpochcalli* pues se tomaba en cuenta la posición que ocuparía el individuo en la sociedad.

El *Calmécac* funcionaba como un centro de formación integral, donde ingresaban los hijos de los nobles, quienes se preparaban para ocupar cargos dentro del sacerdocio, la justicia y la burocracia, profundizaban en la lectura y la escritura de los códices, predominaba la formación religiosa¹¹ y el curso de la educación comprendía tres grados, de una duración de cinco años cada uno. En el primero el joven llegaba a ser *tlamacazco* que era como el monaguillo del sacerdote, el segundo grado se conocía como *tlamecaztli* que era como el diacono y en el tercero podía aspirar al título de *tlamamacac* o sacerdote, que era el grado más alto.

En cambio la educación para los hijos de la gente común como agricultores o comerciantes, quedaba a cargo de los padres hasta la edad en que eran llevados a una de las escuelas antes mencionadas —la edad varía de acuerdo al autor, está entre diez y catorce años—; durante el periodo con los padres, les transmitían valores y devoción a sus dioses así como los conocimientos y técnicas del oficio que los ocuparía en la vida adulta, técnicas para trabajar la tierra y los quehaceres domésticos.

El *Telpochcalli* era un espacio en donde los sectores mayoritarios de la población recibían instrucción, preparación militar y de oficios. López Austin, en su obra *la educación de los antiguos nahuas 1* describe las actividades que se realizaban al interior de estos espacios llamados por él templos-escuelas, así como la manera en que los sacerdotes educaban a los alumnos, donde después de ser criados y probados en trabajos pesados, los instructores espirituales consideraban la inclinación que tenía cada alumno, y a lo que más se aplicaban. Si los veían con el carácter de ir a la guerra, esperaban a que tuviera la edad suficiente y los enviaban a llevar comida a los soldados con el fin de que vieran el trabajo que se hacía en los campos de batalla y así perdieran el miedo.

¹¹ Larroyo establece los referentes de la jerarquía de la Iglesia católica para dar una idea del grado al que se accedía en cada nivel escolar

En el *Telpochcalli*, de acuerdo con Larroyo se daban tres especies de grados. El primero era de *tiacach* o instructor de los alumnos recién ingresados; el segundo era el de *telpuchtlato* o jefe de instructores. El tercero y último era el de *tlacatecatl*, una especie de dirigente de un *Telpochcalli*.

La educación de las mujeres que eran dedicadas al servicio de los templos era diferente a la de los hombres, como lo menciona Fray Agustín de Vetancurt (citado por Escalante), a los cuarenta días de nacida, la madre llevaba a la recién nacida a la presencia de los responsables del templo-escuela con una escobita en la mano y con incienso, en señal de que había de barrer y cuidar el templo. Cumpliendo la edad de diez años llevaban a la niña para que fuera educada, y sus tareas principales eran: colocar el incienso en el brasero, barrían el templo, tejían y labraban mantas para el culto de los dioses, y siempre estaban acompañadas de las viejas rectoras que las doctrinaban. Esto era así hasta que llegaba la edad para casarse y los sátrapas acordaban la fecha para que las pudieran sacar del templo.

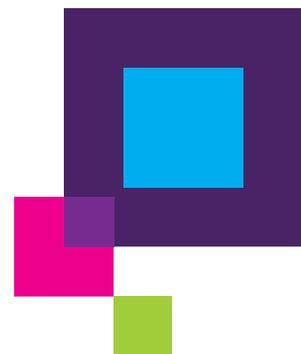
La escuela conocida como *Cuicacalli* generalmente estaba ubicada en el palacio y en las residencias de los nobles, donde los maestros atendían para involucrarlos en el aprendizaje de danzas y cantos sagrados. Para el pueblo náhuatl el canto y la danza constituían una vía de transmisión del conocimiento histórico.

3.2.2 EDUCACIÓN ENTRE LOS MAYAS

La vida de los mayas estaba sujeta a tres fines: servir a su pueblo, a su religión y a su familia, por esta razón al igual que los aztecas, la educación comenzaba en el hogar y estaba a cargo de los padres hasta llegar a la edad de los 12 años momento en que su educación era responsabilidad de otras personas como sacerdotes o maestros y ciertas instituciones.

La educación, a cargo de los padres tenía un carácter espiritual. Esto se desprende del hecho de que los padres llevaban a sus hijos recién nacidos ante el sacerdote, con el propósito de que fuera él quien fijara su futuro. Los niños pasaban el tiempo jugando al aire libre, y estos juegos tenían un propósito educativo, imitaban las labores de los adultos, a los nueve años de edad, ayudaban los niños a sus padres en las faenas del campo y las niñas ayudaban a sus madres en los quehaceres domésticos. Cumplidos los doce años se consagraban a los niños a la vida pública e ingresaban en uno de los dos establecimientos destinados a su educación. Estos eran de dos tipos, en el primero se daba prioridad a los hijos de los nobles y en el segundo, a la clase media.

La educación de las niñas entre los mayas tenía gran atención a diferencia de los aztecas, las madres se encargaban de enseñarles los quehaceres domésticos además de enseñarles la discreción en cuestiones de amor, creando en ellas un sentimiento de vergüenza hacia el varón. Las faenas de las mujeres eran muy duras, desde el amanecer hasta el anochecer: tejían, cocinaban, molían maíz. Las hijas de los nobles recibían una educación más cuidadosa



e institucional, porque eran ellas las que se convertirían en sacerdotisas, y atenderían las labores de los templos, tales como cuidar el fuego y la limpieza de estos espacios.

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 los hijos y no solían aplicar castigos físicos, por lo cual los niños se integraban al grupo familiar y social más por deseo de ajustarse a las prácticas sociales y culturales que por temor al castigo.

Según algunos autores, a los 12 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.

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

En un estudio interpretativo hecho por el Antropólogo Holandés Maarten E. G. N. Jansen, de un libro mixteco, conocido como *Códex Vindobonensis Mexicanus*, hace suponer la existencia de lugares destinados para la educación de los niños indígenas. Para este estudio el antropólogo retoma investigaciones de otros autores basadas en códices como es el caso del Códice de Tecomaxtlahuaca, que demuestran la manera en que los niños eran enseñados:

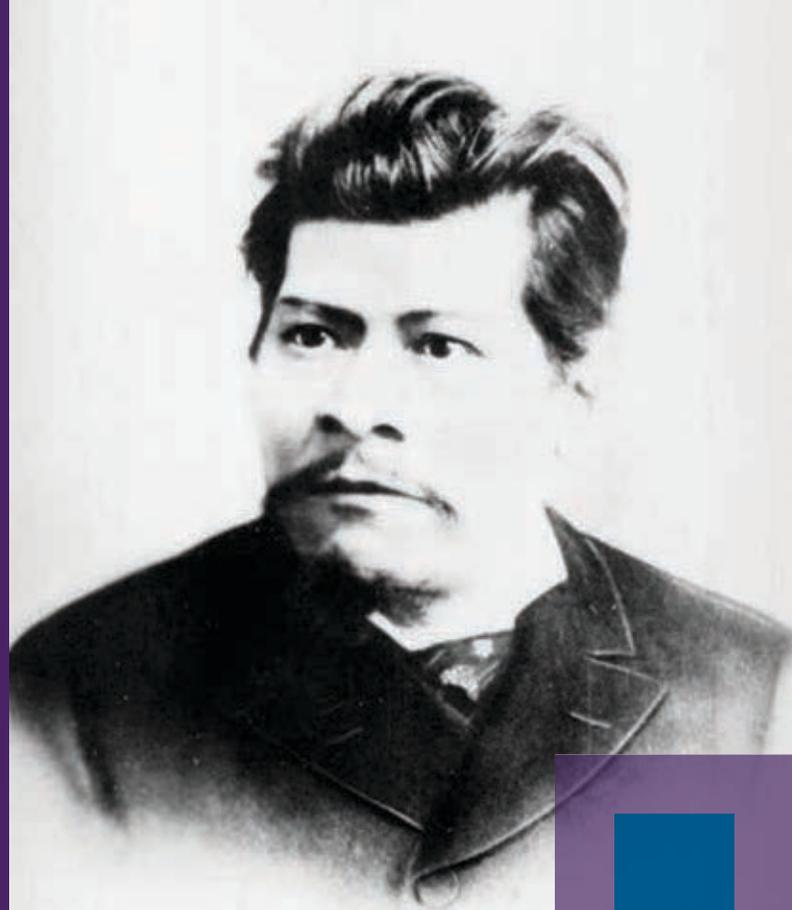
Entre la barbaridad de estas naciones se hallaron muchos libros a su modo, en hojas o telas de especial corteza de árboles que se hallaban en tierras calientes y las curtían y aderezaban a modo de pergaminos de una tercia, poco más o menos de ancho y unas tras otras los surcían y pegaban en una pieza tan larga como la habían menester donde todas sus historias escribían con unos caracteres tan abreviados, que en una sola plana expresaban el lugar, sitio, provincia, año, mes y día con todos los demás nombres de dioses, ceremonias y sacrificios, o victorias que habían celebrado, y tenido.

Y para esto a los hijos de los señores, y a los que escogían para sacerdocio enseñaban e instruían desde su niñez haciéndoles decorar aquellos caracteres y tomar de memoria las historias.

Éste es sólo el principio de conocimiento de las formas culturales de otros pueblos de Mesoamérica, que no han sido estudiados de manera suficiente, por lo que se entiende que aún hay cosas por descubrir sobre las formas de educar de estas otras culturas, antecedentes de muchas que perviven.

4. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA COLONIAL

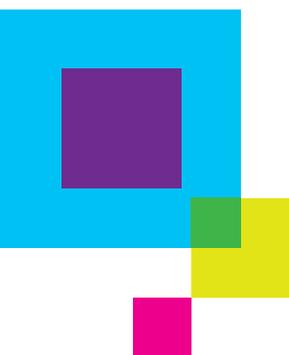
Consumada la conquista de México, se impuso un nuevo estilo de vida y la cultura europea implementó nuevas formas de educar a los indígenas para convertirlos al cristianismo y transmitir costumbres y oficios. Hernández López, en su obra *La educación de los pueblos indígenas de México* menciona que una vez conquistado el pueblo de México, los evangelizadores iniciaron con base en la lengua indígena la transmisión de la educación y cultura europea al catequizar a los pueblos originarios. El *Calmécac* y el *Telpochcalli* con el tiempo fueron sustituidos por nuevas instituciones educativas en las que su prioridad era enseñar el catecismo y castellanizar a los indígenas.



Menciona Francisco Larroyo que después de la llegada de los primeros españoles comenzaron a arribar diferentes órdenes religiosas; las principales fueron los Franciscanos, los Agustinos, los Jesuitas y los Dominicos. Destaca que en este periodo entre las formas de evangelización acostumbradas por los Franciscanos, el Estado encomendaba a un joven de una comunidad —al que ellos consideraban el más hábil e inteligente— al que habían enseñado a leer, escribir y el catecismo, con el fin de que lo enseñara a sus compañeros en su lengua materna. Estas formas de atención dieron la pauta para crear las nuevas instituciones educativas. Kobayashi¹² coincide con Larroyo sobre la idea de selección del joven más hábil.

En el año de 1524, dice Ramón López, que en Texcoco se creó la primera escuela para niños indígenas, con el propósito de castellanizarlos y evangelizarlos. Los grupos religiosos eran los encargados de educar a los niños y en sus procesos de evangelización utilizaban primeramente la lengua indígena y en ocasiones a través de

¹² Kobayashi José María, 1985 *La educación como conquista*.



dibujos y de un intérprete indígena. De acuerdo con las investigaciones de Pilar Gonzalbo se sabe que en esta escuela se congregaron mayormente los hijos de los caciques y principales de edades mayores de siete años y menores de 14 donde permanecían internados por un tiempo, en el cual los padres llevaban el alimento cada día. El servicio educativo destinado a esta élite incluía el latín como segunda lengua, la cual se utilizaba en los servicios religiosos.

La educación en esta época era especialmente religiosa, por lo que gran parte de lo que se enseñaba a los jóvenes era en torno al conocimiento de la doctrina cristiana. Esta educación tenía cuatro enseñanzas fundamentales la primera era el Padre nuestro, la segunda el Credo, la tercera los mandamientos y la última eran los sacramentos. La literatura y la gramática eran un complemento de la educación y eran útiles para que los jóvenes pudieran preparar sermones que exponían los días domingos en las comunidades que se les adjudicaban.

Gonzalbo explica que el éxito de esta escuela se extendió muy rápido y llegó a las demás comarcas dominadas por los españoles (Tenochtitlan, Tlaxcala y Huejotzingo). En estos espacios educativos la instrucción se impartía en dos niveles diferentes. Uno estaba dirigido a los hijos de los plebeyos cuyos padres eran trabajadores en tierras de comunidad o al servicio de los españoles. Ahí aprendían sólo la doctrina cristiana y quedaban listos para integrarse a la vida productiva. El otro, era más especializado y estaba destinado para los hijos de los principales. Incluía: lectura, escritura, canto, así como la atención a los servicios del templo. Eran formados para ser gobernantes de sus respectivas comunidades. El servicio de este tipo de instrucción requería de la construcción de piezas anexas a los conventos para impartirles las clases y en algunos conventos también se construyeron dormitorios.

En el año 1534 dice Larroyo, el obispo Zumárraga favoreció la educación para las hijas de los indígenas trayendo de España profesoras que no pertenecían a alguna orden religiosa. Más tarde se pensó en traer monjas para que impartieran clases a las niñas. Con el tiempo el número de monjas aumentó y como consecuencia, los centros educativos que estaban destinados para las niñas fueron más numerosos. En el año de 1535 se creó el Colegio de Doncellas de Nuestra Señora de la Caridad destinado a las huérfanas a iniciativa de los Franciscanos. Aunque en un principio se aceptaba sólo a mestizas, con el tiempo ingresaron niñas criollas. La enseñanza fundamental también era la religión cristiana, además de enseñar lectura, escritura y canto, así como quehaceres domésticos tales como coser y bordar.

En el año de 1533, tuvo sus inicios un tipo de educación secundaria en el Colegio San José de los Naturales, por iniciativa de Fray Arnaldo de Bassacio quien impartía a los estudiantes indígenas gramática latina. Es hasta finales del siglo XVI cuando la enseñanza secundaria alcanza a conformarse como tal, debido a la necesidad de

castellanizar definitivamente a la Nueva España. En 1536 el rey Carlos V, preocupado por impartir educación superior a los indígenas, da la orden de que veinte niños sean llevados a los colegios de España, con la finalidad de que recibieran educación superior y que al regresar sean ellos los que enseñen a los otros indígenas.

No obstante la condición de esclavos o de la búsqueda de conversión religiosa que experimentaron los pueblos indígenas en los inicios de la colonia es evidente el interés de la corona y de los propios grupos religiosos de proveer una educación secundaria y superior a las poblaciones originarias en algunas regiones del territorio conquistado.

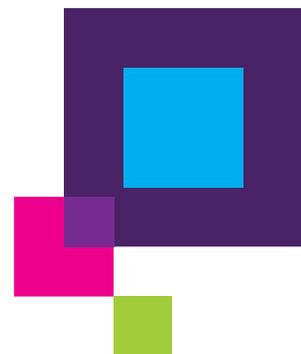
4.1 ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA Y LAICA

Larroyo sostiene que la aparición de las primeras instituciones laicas en México sucedió durante el siglo XVIII. Desde entonces, en las escuelas se da a conocer una nueva doctrina filosófica y pedagógica, donde se fomenta la ciencia en respuesta a las nuevas necesidades educativas del país. Estas instituciones ya no están bajo el patrocinio de la Iglesia sino dependían de la iniciativa privada o de la tutela del Estado. Las primeras escuelas son: Colegio de las Vizcaínas, la Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España, creada para protección del arte mexicano, la Escuela de la Minería y el Jardín Botánico.

Dorothy Tanck Estrada dice que la educación privada en sus inicios estuvo dirigida a los hijos de los principales. Al inicio, la mayoría de ellos recibían educación en sus casas con tutores particulares y después ingresaban a los colegios mayores. Los pocos que asistían a escuelas públicas cumpliendo la edad de 11 años ingresaban a los colegios mayores para estudiar la gramática latina por dos años y después el curso de humanidades y filosofía que les garantizaba el título de bachiller, luego podían estudiar carreras de leyes, medicina, ingeniería, filosofía, en los distintos colegios para obtener el grado de licenciatura.

5. LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL PERIODO DE LA INDEPENDENCIA

A principios del siglo XIX en México se inició el movimiento de Independencia, bajo los ideales de liberalismo político que promulgaba los derechos del hombre y la soberanía del pueblo. Esto inició la discusión y el análisis del papel de la educación en la formación de la nacionalidad y el desarrollo del país. Según Larroyo, los ideólogos se propusieron vencer los obstáculos que frenaban la integración nacional, persisten en muchos de ellos las ideas colonialistas y la consideración de conservar las condiciones de retraso de los pueblos indígenas, quienes eran vistos como sujetos de aculturación y procesos civilizatorios que llevarían a la transformación del país bajo la tesis de asimilación e incorporación que aspiraba a crear una sociedad homogénea, parecida a la europea en los ámbitos de desarrollo socioeconómico y educación.



Tras el estallido de la guerra de independencia y durante la conformación de una nación libre, se hizo visible una total desorganización política y social. Las instituciones educativas que estaban bajo el patrocinio del clero entraron en un periodo de decadencia, las misiones de evangelizadores que en otros tiempos se mostraban eficaces para educar al pueblo indígena decayeron, el Estado cada vez proporcionaba menos recursos a las instituciones públicas, a tal grado que fue imposible mantenerlas. En este punto el fervor religioso se debilitó, el clero ya no pudo fundar más escuelas y las instituciones que existían se cerraron (Larroyo, 1985).

Para principios del siglo XIX en México existían tres grados de enseñanza reconocidos oficialmente en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, promulgado por las cortes de Cádiz.

La primera enseñanza se podía efectuar de manera doméstica con maestros particulares o en escuelas privadas. Comprendía el catecismo religioso, la lectura, la escritura y las operaciones básicas de aritmética. En ocasiones, los conventos y algunos colegios religiosos proporcionaban esta primera instrucción.

Durante este periodo ya estaba conformada un tipo de enseñanza secundaria destinada a los niños de entre 11 a 15 años; comprendían fundamentalmente los estudios de latín, que se realizaban usualmente en dos años, y las cátedras de filosofía, durante dos o tres años más. Este tramo educativo estaba destinado a los jóvenes con el fin de prepararlos para los estudios universitarios, era restringido para las mujeres y sólo se destinaba a la clase alta.

La tercera enseñanza se realizaba en las universidades. Concluidas las cátedras mayores, los jóvenes ingresaban a las cátedras superiores o universitarias, en las especialidades de teología, jurisprudencia, medicina, farmacia o ingeniería.

Menciona Josefina Zoraida Vázquez que tras el fracaso del imperio español se estableció la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, en la que se instituyó como potestad del gobierno establecer toda clase de instituciones educativas; por falta de recursos y mala organización, el Estado se vio imposibilitado para crearlas.

Esta acción pedagógica quedó en manos de la Compañía Lancasteriana, fundada en México el 22 de febrero de 1822, la cual con ayudas federales y estatales se comprometió a establecer escuelas elementales y normales. Siguiendo a Larroyo, el modelo de escuelas lancasterianas contaba con una infraestructura amplia, se dividía en tres secciones. En la primera, se instruía a los alumnos en lectura, escritura, cálculo, gramática y catecismo. En la segunda se preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza. La tercera equivalía a una educación secundaria donde se impartían latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas.

La educación se planteó en las primeras constituciones como una preocupación general que no contemplaba a las poblaciones indígenas. Éstas, al igual que los mestizos que formaban la vida rural, parecían estar borradas de los discursos oficiales sobre educación. No obstante, en las comunidades indígenas existía la escuela de manera precaria, como lo describe Ignacio Manuel Altamirano en sus *Bosquejos de educación para el pueblo*. En esta época de sello liberal, eran los estados los que podían definir sus políticas educativas y el entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública no tenía posibilidad de actuar en las entidades.

En el año de 1833 Valentín Gómez Farías, entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, fortaleció el concepto de que la instrucción de la infancia era un deber público y la enseñanza primaria era lo principal para formar mejores padres y mejores hijos. La escuela era concebida por los ilustrados como el sitio idóneo para enseñar a los niños a comportarse debidamente en la sociedad; la instrucción pública era el medio para aprender a respetar las normas, obedecer y amar a la patria, enseñaría a cada persona a cumplir con sus deberes para alcanzar el progreso social.

Según investigaciones de María Adelina Arredondo López, durante este periodo de inicio del México independiente la enseñanza fue retirada de las manos del clero y pasó a manos del gobierno con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Se estableció que la enseñanza sería libre y se fomentó la instrucción primaria para niños y adultos analfabetos.

Para el año de 1835, de acuerdo con Josefina Zoraida Vázquez, aparece la primera obra que tiene el propósito de instruir al pueblo en materia de historia antigua del país. Se pretendía enseñar sólo en el nivel superior y por corto tiempo, el objetivo era que el pueblo conociera su pasado y la labor heroica de sus antepasados para sepultar todo antecedente del gobierno español.

Según comentan Solana, Cardiel y Bolaños en *Historia de la educación pública en México*, el tiempo que duró el movimiento de independencia fue un periodo de inestabilidad política entre conservadores y liberales, en ocasiones la educación reflejaba una buena organización y prometía un avance favorable; en otros momentos mostraba un panorama desolador. A pesar de estas situaciones, los liberales mexicanos impusieron cambios importantes, como la Ley Juárez, la Ley Iglesias, la Ley Lafragua, la Ley Lerdo, y finalmente, la Constitución Política de 1857, y con ella las bases de lo que sería la educación en el futuro de México: integral, laica. También, desde el momento de aparición de estos documentos normativos, y de las luchas que sostuvieron los liberales que apoyaban a Juárez, se considera puede hablarse de una educación pública en México.

Solana, Cardiel y Bolaños sostienen que en tanto se aprobaba la Constitución de 1857, bajo el gobierno de Ignacio Comonfort se creó un documento llamado Estatuto Orgánico, en el que se insistía en la libertad de la

enseñanza y quedaban prohibidos los monopolios tocantes a la enseñanza. Esta norma estaba encaminada a la noción liberal que más tarde se expresaría en la Constitución de 1857, en su Artículo tercero, donde se ordenó que “La enseñanza es libre”, con esto se pretendía suprimir el monopolio del clero en la educación.

La creación de la Constitución de 1857 marcó el final del pacto entre el Estado y la Iglesia en la que facultaba a la segunda la creación de nuevas escuelas con fondos públicos. Por otra parte, menciona Ernesto Meneses en *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, que en el año de 1859 se expidió en Veracruz *El manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación* que estableció que el gobierno procuraría aumentar los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, así mismo, que dichos establecimientos fueran dirigidos por personas convencidas de que la educación es la base de la prosperidad de un pueblo.

Desde la historia del México Colonial hasta este periodo independentista, la educación transitó por importantes cambios, entre los cuales, pasó de ser un privilegio de la clase alta a convertirse en una necesidad de todos en la formación de mejores ciudadanos y, a través de ella, garantizar el progreso del pueblo. Pese a todos los esfuerzos realizados en lograr que en México existiera una educación pública y libre, se descuidó la educación de los indígenas, durante todo este periodo. Las instituciones educativas que hasta este momento habían sido creadas con la finalidad de educar al pueblo, se concentraban en las ciudades. Los niños indígenas vivían en los campos y montañas, y los medios de comunicación eran de difícil acceso, por tal razón les era imposible trasladarse a las ciudades y asistir a la escuela.

Mencionan Solana, Cardiel y Bolaños que en el año de 1867, durante el gobierno del Presidente Benito Juárez, se creó un documento con el nombre de *Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios*. En éste quedó establecido que la instrucción primaria sería obligatoria y gratuita. Así mismo se elaboró y dio a conocer un nuevo plan de estudios que sustituía a los establecidos por las escuelas lancasterianas, que ya resultaban anticuados. Posteriormente, en 1869, se expidió la *Ley de Instrucción Pública* que, con la ya dicha *Ley Orgánica*, permitió continuar con la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción pública. Adicionalmente, se pretendía suprimir la enseñanza de la religión. Por tanto, la instrucción pública contó con tres características que se conservan hasta nuestros días: obligatoria, gratuita y laica.

Según Bermúdez, la educación se ha considerado desde la Reforma como la panacea que ayudaría a resolver el cúmulo de conflictos en todos los ámbitos. La legislación liberal del gobierno juarista que buscaba el debilitamiento del poder eclesiástico proponía la enseñanza laica, pero la realidad y la tradición se contraponían a las leyes.

Las corrientes del pensamiento liberal y los pensadores de raigambre indígena mostraron su interés por las etnias y cooperaron en esta toma de conciencia. Ignacio Manuel Altamirano, indígena de origen y discípulo de



Ignacio Ramírez, hizo suyos los ideales educativos de su maestro. Además de docente, Altamirano participó en las Guerras de Reforma y en la lucha contra los franceses. Su idea fundamental era instruir y moralizar a las masas, teniendo en cuenta la integración del indígena. Al igual que Ignacio Ramírez, se interesó en la estructuración de la enseñanza, la implantación del laicismo y la asimilación del indio, elementos que consideraban necesario para lograr el progreso de México.

En 1868, Ignacio Ramírez formula el Plan de estudios con especial atención al programa denominado primeras letras que era el nivel al que la población en general podía aspirar, especialmente los grupos indígenas. De hecho, el reformista es el primero en enunciar legalmente la educación indígena. Ahí define los lineamientos de la instrucción primaria y describe los ramos o disciplinas que la instrucción debe atender: idiomas, música, pintura y gimnasia como primer ramo; el segundo ramo se refiere a conocimientos históricos, literatura, gramática y filosofía; el tercer ramo incluye la observación y el cálculo como elementos de las ciencias positivas.

El Plan se centraba en el desarrollo de una educación primaria popular y gratuita que atendiera a los grupos marginados, como campesinos, indígenas y artesanos en la ciudad. Ramírez planteó que para la instrucción general de los niños “1° El Gobierno debe asegurar alimentos y vestido para los alumnos y los demás gastos que exija la enseñanza; 2° debe extender la instrucción a los principios científicos que son de aplicación inmediata e indispensables para todas las artes; 3° debe enseñarles dos o tres idiomas vivos siendo uno de ellos, cualquiera de los indígenas.”

Ramírez es el primero en plantear la situación en que se encuentran los pueblos indígenas que conforman la mayoría de la población en desventaja social y la necesidad de ofrecer una instrucción de carácter compensatoria a los niños de las comunidades. Propugnó por una educación igualitaria en la que se les enseñara lo mismo que al resto de la sociedad. Afirmaba que, además de las disciplinas escolares, deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo lo que les rodea como hombres bien educados y responsables de sus acciones y ser soberanos. Los estudios que propuso son de aplicación integral que podían terminarse en cinco o seis años, complementando los dos o tres años que contemplaba la educación en los pueblos.

Por su parte, en la misma época reformista, el maestro Ignacio Manuel Altamirano mostró un profundo interés en la educación y realizó acciones orientadas a conseguir los ideales que junto con Ramírez perseguían para los indígenas y las clases proletarias de su época. Tanto en sus textos literarios como en otros escritos quedó plasmada su preocupación por una mejor educación. Estos documentos permiten conocer casos y pasajes de la educación que se impartía en los poblados indígenas, son testimonios de las prácticas educativas y las condiciones precarias que esta empresa presentaba en la época de la Reforma.

En uno de sus *Bosquejos* publicado en 1871 en el periódico *El Federalismo*, Altamirano presenta una descripción general de la escuela de 1870. Los detalles que proporciona del contexto, las características y las situaciones de vida dan idea de las realidades educativas de la época.

Entre sus reflexiones como congresista en la Reforma, su atención se fijó en la escuela primaria. Al hacer una comparación entre la prosperidad de otras regiones y el estado que guardaba la educación en nuestro país, Altamirano llegó a la conclusión de que México se encontraba en estado de parálisis cerebral y moral; con esta metáfora trató de ilustrar las carencias de un sistema de educación popular que debería servir para los propósitos de construcción de la nación y el progreso del país. En otros pasajes, utilizando metáforas como la victoria de la República al derrocar el imperio de Maximiliano, propone que es “la hora de la reconstrucción y la consolidación” del sistema de educación primaria para el pueblo o la escuela popular, como él la denominaba. Pedía la construcción de las bases fundamentales del sistema y que ésta fuera hecha con el entusiasmo del apóstol del pueblo.

Altamirano continúa la descripción de la educación usando cuatro categorías: la escuela antigua, la escuela contemporánea o libre, la escuela de la ciudad y la escuela del campo. Debido a los “horrores” que sucedían en la escuela antigua ubicada en la década de 1840, la califica de mortífera y cárcel de esclavos, o en otra de sus analogías la nombra “*ensayo de abyección*”.

Esta descripción sirve para dar un ejemplo de lo que sucedía en los recintos donde asistían niños indígenas en esa época. Al respecto, expresó:

Dividíanse los alumnos por castas, y ocupaban dos bancos diferentes. En unos se sentaban los niños de razón, y en otros los indios, a quienes no se enseñaba más que la doctrina en malísimo castellano y de viva voz, pues no se le permitía leer [...] el dómine (maestro) cuando no era muy ignorante, ni muy torpe, hacía que un niño indígena fuera trasladado del banco de su raza al banco de la gente de razón.

Bermúdez agrega que así se podía aprender a leer, a escribir y tal vez la ciencia. En estos casos, los niños al crecer solían llegar al ejército, a ser sargentos o a oficial, se convertían en guerreros en tiempo de guerra; eran hábiles para el comercio de materia prima y otros productos de valor porque la instrucción mejoraba las condiciones materiales y morales de los pueblos.

En su descripción explica que el niño llevaba como material una cartilla o cuaderno para el aprendizaje de la lectura y el *Catón Cristiano*, que era un método para la lectura con ejercicios graduados, el papel y la pluma de insar o de ganso para escribir con tinta. Describe al docente como un sujeto mal alimentado y, al hacer





referencia al entorno del aula, ilustra que encima del lugar del maestro se encontraba una cruz verde o una estampa de un santo. Al entrar, el niño debía hincarse y rezar una oración en voz alta para después pedir la mano al maestro y enseguida dirigirse a su lugar. Tomaba su cartilla o catón, un compañero mayor le indicaba la lección del día, y comenzaba a leer en voz alta sin moverse de su lugar. Si aprendía a escribir, se le entregaba una regla o *pauta*, una hoja de papel y un trozo de plomo. Con este material el maestro modelaba cómo formar las rayas sobre el papel. Utilizaban algunos métodos oficiales del siglo XVIII como Torio, el de Palomares o cualquier pendolista o calígrafo. El proceso del método consistía en superar ocho reglas de caligrafía que iniciaba desde los párvulos y continuaba en ascendencia hasta demostrar claridad en la escritura. Los errores cometidos por caligrafía o muestra de borrones eran castigados con reglazos en las manos del niño. Entre otras normas de disciplina, se castigaba al niño con una regla de cáñamo si éste corría hacia afuera del salón o por haberse reído con volumen alto, faltar a la escuela o derramar el tintero sobre la mesa. Para recibir los azotes de castigo, el niño se despojaba de sus prendas para que le atizaran en natural. Se colocaba un pañuelo en la boca para no gritar.

Las lecciones de lectura que realizaban con el *Catón cristiano* y un libro segundo o de lecturas, se administraban cada seis meses. Su contenido era sobre lecciones de moral o de doctrinas frailesas. El segundo paso era la lectura en carta que podía ser comprada como estampa en la tienda, se solicitaba al cura o era hecha por el padre del menor. Una vez superado el proceso de las ocho reglas de caligrafía, de lectura y escritura, se continuaba con las cuentas o la aritmética básica. La expectativa de los padres era que aprendieran a sumar, restar, dividir y multiplicar.

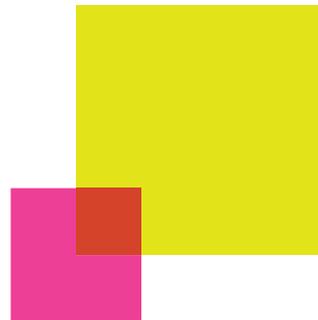
La última materia era el estudio *del Catecismo del Padre Ripalda*. Altamirano reprobaba enérgicamente la inclusión de la doctrina católica que, en su opinión, difundía ideas coloniales en la escuela en pleno siglo XIX en la época de la república. Cuando algún pequeño aprendía el catecismo, comentaba el autor, era visto en la escuela “como un niño de bien y en su casa como un Séneca”. Altamirano advierte las limitaciones de este logro al plantear que el niño sólo aprendía a memorizar y repetir lo escrito. Los sábados eran días de repaso de todo lo aprendido en el catecismo, por lo que según testimonios recogidos por Altamirano, los niños preferían hacerse los enfermos para no ir a la escuela. En ocasiones, se les obligaba en la escuela ir a misa en domingo, escuchar el sermón y confesar sus pecados. Altamirano se pronunciaba contra estas prácticas centradas en la religión.

Al final de la época porfirista se crearon escuelas para los grupos étnicos de la periferia cercana a la capital, con un patrón similar a las que ya existían en las áreas rurales; eran catalogadas popularmente como escuelas de “peor es nada”. En ellas se proponía la castellanización directa y algunas operaciones matemáticas. Son el antecedente de las escuelas rudimentarias de inicio de la Revolución.

Antes de la reforma integral, a fines del siglo XIX hubo acciones educativas organizadas por Joaquín Baranda, titular del Ministerio de Justicia, quién convocó a los congresos de instrucción Pública de 1889 y 1890 en los que se definió la unidad del Plan de estudios para los estados y la capital del país con el fin de resolver el problema de la alfabetización y fortalecer a manera de refrendo la consabida unidad nacional. La convocatoria reunió a pedagogos de prestigio de distintos estados, quienes lograron establecer en la Ley de Instrucción Pública de 1891 la consolidación de los conceptos de laicidad, uniformidad, obligatoriedad y gratuidad en la nueva escuela mexicana. De ellos, sólo el segundo resultó ser una novedad ya que los otros tres habían sido propuestos desde la constitución de 1857. La uniformidad no había sido discutida debido a que la federación no tenía injerencia en la operatividad de la educación en los estados. Se consolida el positivismo científico como la forma adecuada de enfocar los programas; provenía de la experiencia de los pedagogos y las escuelas europeas.

En el congreso se reúnen representantes educativos de todos los estados para acordar la unidad del sistema educativo nacional; Baranda explica que el objetivo del congreso es dar a los mexicanos un nuevo sentido y cohesión para que los esfuerzos aislados se conviertan en uno activo y homogéneo para unificar los diversos programas y por uno general en toda la república. Se buscaba la integralidad en los tres niveles educativos de entonces: primaria, preparatoria y profesional.

En el mismo congreso participa Francisco G. Cosmes, colaborador del periódico *La Libertad*, quien lanza la pregunta: ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la república la enseñanza elemental obligatoria? Su tesis apuntaba a la imposibilidad. Sostenía que por las diferencias de las razas y capacidades intelectuales de cada una de ellas, los contextos y recursos estatales, así como los recursos económicos, diferentes entre los



estados con un erario sólido y otro que no cuenta con suficientes fondos, la enseñanza debía ser distinta según la localidad y el carácter de sus habitantes, su actitud progresista o las costumbres ligadas al fanatismo religioso. Cosmes sostiene que la heterogeneidad de razas y condiciones no hace posible ni conveniente uniformar la enseñanza elemental. Enrique Rebsamen, Justo Sierra y otros líderes educativos de la época propugnan por la uniformidad y la unidad. Esta observación de heterogeneidad y diversidad contextual es ignorada, pues el tono de la reunión apuntaba a un acuerdo nacional para uniformar la educación en México.

6. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL PERIODO DE LA REVOLUCIÓN

Según Larroyo, la primera obra educativa del movimiento revolucionario que impulsó nuevamente a la educación indígena fue la creación de las escuelas rurales establecidas por el presidente Francisco León de la Barra, mediante la ley expedida el 1º de junio del año 1911.

Estas escuelas se establecían donde existía el índice más alto de analfabetismo, con el objetivo de enseñar, principalmente a los indígenas a hablar, leer y escribir el castellano, así como las operaciones matemáticas elementales. Es importante resaltar que a dichas escuelas acudían personas sin distinción de sexo ni edad y se estimulaba a que la gente asistiera, distribuyéndoles alimento y vestido como lo había sugerido Altamirano. A finales de 1913 y principios de 1914 la instrucción rural contaba ya con doscientas escuelas.

Durante el gobierno del presidente Venustiano Carranza no se le dio importancia a este tipo de educación y en el año de 1917 se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Años más tarde, en 1921, el general Álvaro Obregón la restableció con el nombre de Secretaría de Educación Pública (SEP) y nombró como ministro a José Vasconcelos. Durante este periodo se creó también —a iniciativa del Congreso— el Departamento de Cultura Indígena con el propósito de dar solución a los problemas de las escuelas rurales.

LAS MISIONES CULTURALES E INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES INDIGENISTAS

De acuerdo con Augusto Santiago Sierra, a partir de la creación del Departamento de Cultura Indígena la educación se entendió como una misión religiosa que pretendía ser llevada a todos los rincones del país. Hubo una euforia por mandar maestros en calidad de misioneros a las escuelas rurales, recorriendo el país en busca de las comunidades indígenas para instruir y, a su vez, dejar maestros rurales fijos. Este nuevo impulso a la educación rural, hizo que Vasconcelos viera la necesidad de capacitar a nuevos maestros. Por esta razón se aprobó, el 17 de octubre de 1923, el Plan de las Misiones Federales de Educación.

Siguiendo las ideas de Aguirre Beltrán (1992), la primera Misión Cultural planeada y definida se efectuó en octubre de 1923, en Zacualtipán Hidalgo, siendo director del grupo interdisciplinario el Mtro. Rafael Ramírez.

Las misiones funcionaban como escuelas normales ambulantes que permanecían alrededor de tres semanas en cada región. Fueron creadas para formar a los docentes rurales en servicio; concentraban a docentes de la zona en la comunidad indígena más densamente poblada y establecían en ella la escuela rural modelo; docentes y misioneros formaban comités para realizar las tareas específicas en las escuelas y debían convencer a los vecinos para que sintieran como propias estas necesidades: la construcción del edificio escolar y sus anexos. Atendían también las necesidades de la población para la dotación de agua potable, vacunación y solicitud de tierras, entre otros asuntos. A partir de los resultados obtenidos en los dos primeros institutos otorgados por las misiones, se reconoció que esta estrategia planteaba una novedosa forma de capacitación efectiva para la formación permanente de los docentes rurales y el mejoramiento de las comunidades campesinas en el naciente servicio de educación elemental rural e indígena.

La propuesta de Misiones Culturales conservó el formato de las anteriores, con algunas acciones intermitentes que proponían un análisis en el que regularmente conservaba los objetivos, las áreas de conocimiento, de capacitación docente y de experiencias de aprendizajes informales con los miembros de las comunidades. La novedad solía ser el mejoramiento de las capacidades docentes. En 1926 esta propuesta se convirtió en Dirección de Misiones Culturales, promoviendo cursos de perfeccionamiento en la Escuela de Verano en la Ciudad de México. Estas misiones funcionaron con cierta regularidad desde su institución en 1923 hasta los inicios de la década de 1930. A partir de 1933 quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y centrales Agrarias, asunto que llevó a una protesta pública sobre la decisión, y la recomendación de que podrían tener mejor destino si se encomendaban a las Direcciones Federales de Educación.

DIVERSAS INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN INDÍGENA

Entre las múltiples acciones para la integración de la población al proyecto de nación mestiza y progresista, Cárdenas destaca en 1936 la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas que operaba directamente con la presidencia de la república. Ahí se integraron los servicios a las poblaciones indígenas que regularmente eran planeadas desde la SEP. Este cambio estructural denota la importancia creciente que el presidente Lázaro Cárdenas dio a los asuntos políticos y sociales de los grupos indígenas.

En el año 1937, la SEP creó el Departamento de Educación Indígena, el cual incorporó los internados fundados en 1932, dándoles nueva orientación y renombrándolos como “Centros de Educación Indígena”. Se consideraban como centros educativos que operaban en zonas indígenas con una marcada carga ideológica, establecían como propósito habilitar a los indios para que se liberaran de la explotación de la que eran objeto. Esta modalidad creció a 33 centros que atendían a 3 mil alumnos, adolescentes en la mayoría de los casos.

En 1938 el presidente Cárdenas decidió cancelar las misiones. Justificó la clausura porque este servicio se había convertido en brigadas de choque revolucionario. El personal que laboraba en ellas fue reubicado en diversas dependencias, particularmente en el recién creado Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Este Departamento desapareció en 1946 por decreto del presidente Miguel Alemán Valdés; crea en la SEP la Dirección General de Asuntos Indígenas. Más tarde en 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI), con Alfonso Caso al frente. El objetivo, al igual que el del Departamento, era dar a los indígenas los medios técnicos indispensables para su vida y su propia defensa. El idioma español era considerado el medio más eficaz para entender leyes y gestiones ante los poderes públicos.

El INI instaló el primer Centro Coordinador Integral Tzotzil y Tzeltal en 1952, el cual operó por decreto presidencial en las Región Intercultural de Refugio de San Cristóbal de las Casas. Ahí se aplica por primera vez el plan de acción educativa de castellanización formulado en la *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas* (1939), implementado por promotores bilingües originarios de la localidad que hablaban la lengua indígena como lengua materna y tenían un dominio fundamental del castellano como segunda lengua. El plan tenía como ejes del desarrollo a la escuela y el promotor, quien es capacitado en el uso pedagógico de materiales y didácticas, aspectos de salud, agricultura, trámite agrario y legal y para promover campañas complementarias.

En el segundo periodo de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, a finales de la década de 1950, persistía la existencia de comunidades monolingües que hablaban lengua indígena. Según cifras del censo de 1960 del total de 3 millones 30 mil niños indígenas mayores de 5 años, alrededor de 2 millones eran registrados como bilingües y 1 millón 105 mil como monolingües en lengua indígena. Según estas cifras la cantidad de niños monolingües se duplicó durante los 30 años anteriores. Torres Bodet pidió la participación coordinada de las distintas secretarías para atender el problema de alfabetización. El Secretario planteó la intervención de la SEP bajo tres rubros: alfabetización y educación extraescolar, la educación primaria y el adiestramiento para el trabajo. La alfabetización a niños monolingües se atendería con el método propuesto desde 1944 por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, método psicofonético de Townsend del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

Hacia 1963 Torres Bodet seguía insistiendo en acentuar el proceso de castellanización y alfabetización con los métodos y materiales existentes, con el procedimiento del uso de la lengua materna como vehículo, usando todos los agentes locales que trabajan en escuelas y albergues para la alfabetización y realizar una mayor coordinación interinstitucional con la SEP y otras dependencias. Se propugnó por una mayor elaboración de material bilingüe y el uso del sistema radiofónico bilingüe, así como la apertura de salas populares de lectura en comunidades alfabetizadas.

Se incorporan los Promotores Culturales Bilingües a los Servicios Educativos en el año 1964. Atendían a los niños de 6 años para enseñanza del castellano; eran usados para dar servicio elemental en comunidades

monolingües con baja población sin escuela rural. Los Centros de Capacitación se convierten en Internados de Primera Enseñanza para Jóvenes Indígenas.

Al inicio de la década de 1970, Echeverría plantea durante su campaña presidencial una continuidad en el discurso indigenista basado en la revolución. En sus enunciaciones continúa la idea de progreso y la integración de los pueblos a la vida productiva. Los indígenas siguen considerados como grupos atrasados con un trato asistencial para lograr la integración a la vida nacional en materia económica, social y cultural.

En 1971 la SEP fundó por decreto presidencial la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) para dar continuidad de funciones de la extinta Dirección General de Asuntos Indígenas. En el caso de esta dirección existe un caso particular de ratificación de funciones en 1973, que responde a los virajes que la educación indígena estaba experimentando. La educación indigenista que desde la época de la Reforma tenía como objetivo la castellanización de los pueblos indígenas toma un nuevo rumbo al proponerse un cambio educativo que la convertiría en una educación con enfoque bilingüe y bicultural, cuyo origen se sitúa en 1963, establecido por la CONALTE y la creación posterior de los Promotores Culturales Bilingües. En el mismo año de 1973 se estructura el Sistema de Educación Extraescolar Bilingüe y Bicultural. La DGEEMI tuvo como objetivo estimular el cambio de estructuras mentales que contribuyeran a crear una conciencia crítica y analítica de la sociedad nacional e indígena y su participación en ella.

Este sistema plantea como sujeto de acción a la comunidad de la misma manera en que se promovía en las escuelas rurales y las casas del pueblo. Este cambio estructural es el resultado de diversas coyunturas generadas en el escenario político por distintos grupo indígenas y en el académico por el movimiento de la antropología crítica generado por un colectivo de intelectuales y docentes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) conocidos como

el grupo de los siete magníficos (Margarita Nolasco, Ángel Palerm, Guillermo Bonfil, Enrique Valencia, Arturo Warman, Mercedes Olivera, Daniel Cazés).

CREACIÓN DE LA DGEI

En el año de 1978 la SEP instituyó en su Programa de Educación para Todos la expansión del servicio educativo para satisfacer la demanda de enseñanza primaria, así como la castellanización de los niños indígenas y la expansión del servicio de educación preescolar en las zonas indígenas. Es así que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para normar, supervisar y evaluar los servicios escolarizados de escuelas indígenas en el nivel de preescolar y primaria. El trabajo que realizó en sus inicios tiene como planteamiento pedagógico, la educación bilingüe y bicultural. Durante los primeros doce años de labor, la DGEI conformó una plataforma técnico-pedagógica que permitió la elaboración de propuestas de trabajo tendientes a elevar la calidad de la educación para la niñez indígena.

El establecimiento de la DGEI representó un parteaguas en la comprensión de las políticas educativas para la educación de los niños indígenas que imperó hasta principios de la década de 1970. Desde entonces existe la intención de diferenciar entre la finalidad de las políticas educativas generadas por esta institución y aquellas políticas promovidas por las dependencias predecesoras que fundamentaban el desarrollo y el progreso desde la perspectiva de la unidad nacional como estandarte, la conveniencia de denominar al español como lengua nacional y la homogenización cultural como el viejo anhelo heredado de la idea de igualdad en la independencia de nuestro país, el cual fue refrendado en el periodo de la revolución.

La DGEI ha realizado esfuerzos hacia la creación de un currículo adecuado para asegurar la formación integral de la niñez de los pueblos originarios en primaria y en los niveles de preescolar e inicial indígena.

Expresa Severo Hernández que en sus inicios la DGEI, en colaboración con el INI, realizó tareas educativas para lograr el desarrollo regional de los pueblos indígenas. En dichas tareas, la DGEI aportó el personal docente bilingüe, directores y supervisores, quienes realizaron directamente la acción educativa en el campo. Por su parte, el INI contribuyó en el aspecto operativo, administrativo, medios de transporte, mobiliario y equipo.

Si bien la educación bilingüe y bicultural tiene sus antecedentes en el año de 1963 en las décadas posteriores se lograron considerables avances tanto en el servicio como en la capacitación del personal. El Programa Bicultural Bilingüe se creó a través de la DGEI. Comenta Patricia Arlene:

La educación bilingüe significa conocimiento y manejo de la lectura y escritura, así como la estructura de las dos lenguas: la propia y el castellano. Con la educación bilingüe se logra una mayor eficacia en la ense-

ñanza del niño indígena, debido a que se crea un ambiente de mayor y mejor comunicación.”
“El aspecto bicultural; implica tomar en cuenta la cultura materna (filosofía, valores y objetivos indígenas) de los educandos en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos.

Durante estos años de esmero y trabajo ha estado presente la necesidad de consolidar una propuesta curricular para la educación primaria indígena. Sin embargo, nuestro país ha transitado por momentos políticos que insistían en un modelo único de nación, basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos, que poco favorecía las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. En otras palabras, en distintos momentos del México independiente se ha considerado que la homogeneidad social, cultural y lingüística constituía la mejor vía para este propósito social y económico. En materia de educación primaria indígena anterior a la creación de la DGEI, se promovió una política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las culturas y lenguas originarias en el ámbito escolar, considerándolas atrasadas y sin valor relevante para la formación de los alumnos y para la sociedad. Esta política educativa fue heredada de las propuestas hechas por el INI y las instituciones educativas anteriores, y perduró durante los primeros tres años de función de la DGEI, hasta 1981.

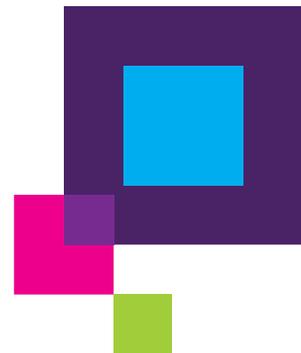
MATERIALES PUBLICADOS POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (DGEI)

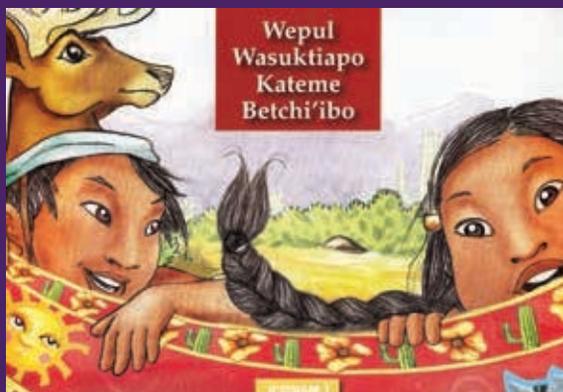
En sus inicios, la DGEI se propuso de manera general:

- Adoptar una educación bilingüe y bicultural.
- 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 recíproco.

El bilingüismo consideraba la apropiación de la lengua materna, a la vez que la iniciación en el aprendizaje del español como lengua nacional 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. Para cumplir con esta tarea, la DGEI publicó materiales para el docente y para el alumno.

Dentro de los materiales publicados por la DGEI encontramos los siguientes: documentos normativos, materiales para el maestro (formación docente y práctica Docente) y materiales para los niños (libros de texto, cuadernos de trabajo, libros de literatura y materiales didácticos complementarios).





DOCUMENTOS NORMATIVOS

El objetivo de estos documentos era generalizar las disposiciones emitidas por la DGEI hacia áreas centrales, estatales y operativa de los estados (jefaturas de zonas, zonas de supervisión y escuelas), en relación a la capacitación docente, contenidos y métodos educativos, organización, supervisión y evaluación de los servicios (prescolar, primaria, servicios de apoyo y asistencia a la educación); programas y servicios de educación básica, fomento y desarrollo educativo.

Dentro de los documentos normativos se encuentran los siguientes:

- Programas de Educación.
- Informes Anuales, Bases y Fundamentos Pedagógicos.
- Lineamientos Generales de Educación Indígena.

Así como documentos varios para la operación de las jefaturas, zonas y dirección escolar.

MATERIALES PARA LOS DOCENTES

Formación docente.

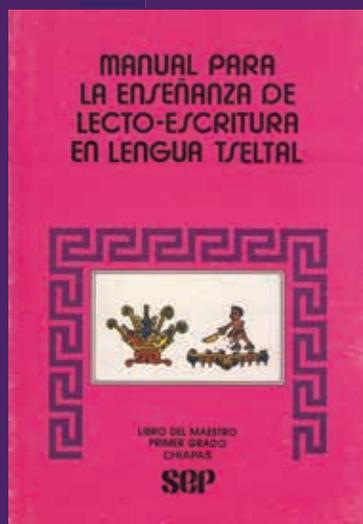
En esta categoría están incluidos, cursos, talleres, antologías y teoría pedagógica, propuesta de atención pedagógica para grupos multigrado.

Propuestas.

- La educación bilingüe en educación primaria Indígena
- El bilingüismo en la práctica docente Indígena
- Metodología para la atención de grupo multigrado

Talleres.

- La formación docente y el proyecto de escuelas de asesoría
- Formación docente y actualización para maestros de educación Indígena



Práctica docente

Manuales, guías, libro para el maestro, orientaciones y sugerencias para la enseñanza y el uso de la lengua indígena.

Manuales.

- Manual para la captación de contenidos étnicos
- Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural
- Manual para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena Amuzgo hasta Zoque

Antologías.

- La práctica docente tomo I y II
- El currículum de la Educación Indígena Tomo II
- Vinculación Escuela Comunidad Tomo III
- Antología temática para la Educación intercultural (paquete de cinco tomos)

6.3.1.3 MATERIALES PARA LOS ALUMNOS

Libros de texto

En este apartado se incluyen los libros de texto en lengua indígena para alumnos de nivel primaria, estos materiales se han publicado desde 1981 hasta 2011.

Los libros de texto que publicaron de 1981 a 1996 estaban divididos por ciclo y por grado, bajo el enfoque bilingüe bicultural. Estos libros de texto tenían la finalidad de desarrollar y fortalecer la lengua indígena, su contenido estaba centrado en procesos de lecto-escritura para cada lengua.

A partir de 1997 hasta 2011, se han publicado libros de texto con tendencia a enfoque intercultural bilingüe, a diferencia de los libros anteriores, éstos traen actividades que estimulan al alumno a la práctica de la lectura y la escritura de la lengua Indígena, así como el español.

CUADERNOS DE ACTIVIDADES PARA LA NIÑEZ INDÍGENA

En 1988 la DGEI publicó cuadernos de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas, para los niveles nivel inicial, intermedio y avanzado;

- Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas, nivel inicial
- Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas, nivel intermedio
- Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas, nivel avanzado
- Cuaderno de actividades, primer grado unidades 1-8: primaria bilingüe bicultural

LA DGEI CONTEMPORÁNEA, GESTIÓN CON RESULTADOS

En la historia reciente de la DGEI se destaca su actuación desde 2008 en la inclusión de una política educativa para el subsistema y aportes sobre la atención a la diversidad en el currículo nacional general, el cual se inserta en la Reforma Integral de Educación Básica como parte de la articulación y la renovación curricular iniciada durante 2004 en el nivel de preescolar que dio como resultado el Currículo 2011 para la Educación Básica definido políticamente en el Acuerdo 592.

Estos resultados positivos de la educación básica indígena han sido obtenidos gracias al planteamiento de una política educativa clara que ha focalizado su actuación institucional en la promoción y creación de componentes de calidad destinados a asegurar y desarrollar un modelo de acompañamiento para la educación básica indígena en el fortalecimiento de las funciones normativas, de generación de propuestas pedagógicas pertinentes y de la promoción de una gestión institucional administrativa más eficiente y dinámica.

Las atribuciones, funciones y tareas de la DGEI han sido enunciadas a través de la Misión y Visión institucional y de los objetivos a corto, mediano y largo plazo que se ha trazado en su proceso de transformación. Así, la DGEI plantea como misión y visión:

Misión

La DGEI es una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

Visión

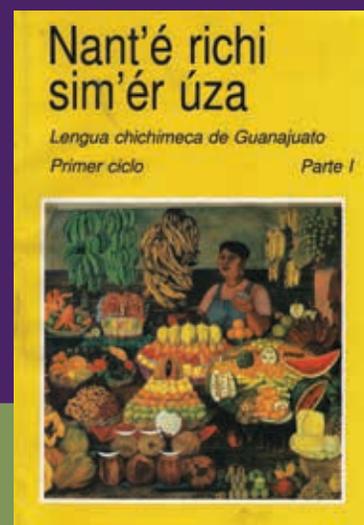
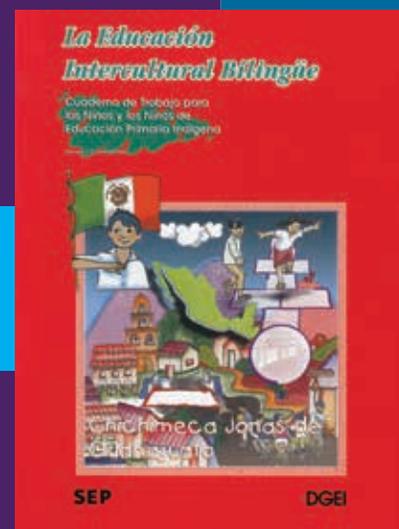
La DGEI será, en el 2012, una institución líder en la definición de políticas educativas para la población indígena, impulsando condiciones operativas óptimas en lo académico y lo organizacional, con la conso-

lidación de un modelo educativo sustentado en una estructura de gestión y profesionales calificados y participativos, desarrollando prácticas docentes y apoyos didácticos lingüística y culturalmente pertinentes, así como utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's), lo que contribuirá a que los logros educativos se reflejen en el mejoramiento de los indicadores nacionales.

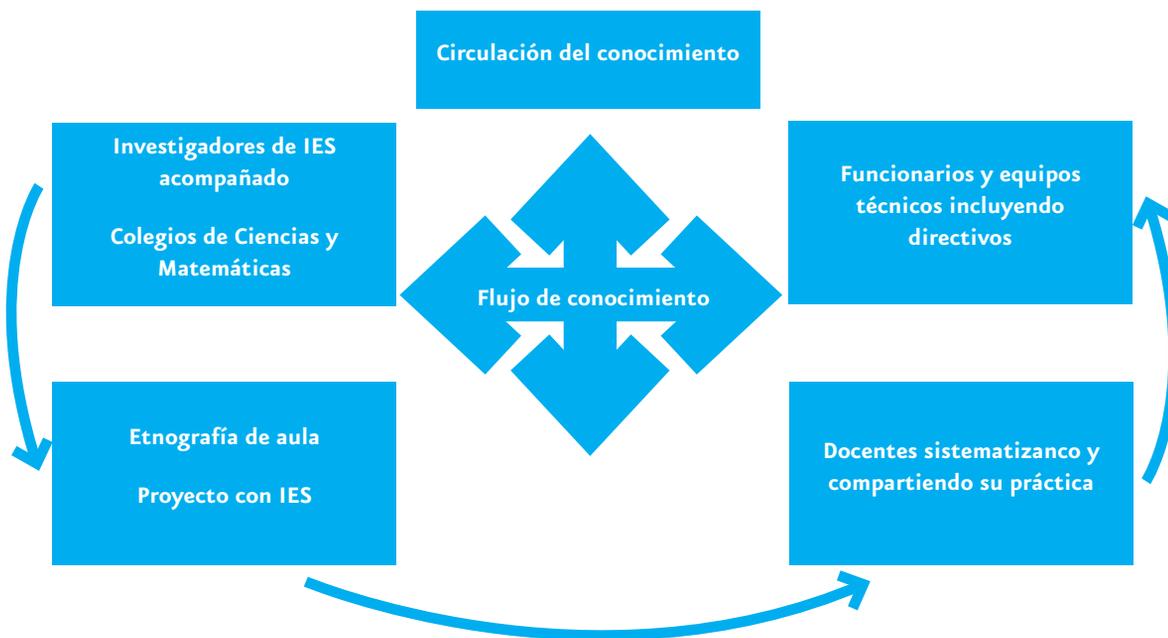
La DGEI ha actuado con la finalidad de reposicionar al subsistema a través de los siguientes componentes que se mencionaron desde 2009 en el documento rector:

a) la profesionalización docente impulsada desde diferentes vertientes; b) una política curricular basada en las prácticas sociales de las lenguas indígenas; c) la especialización del Asesor Técnico Pedagógico para lograr una intervención asertiva; d) el trabajo directo y en campo de nuestros equipos técnicos con el profesorado indígena que analiza sus mejores prácticas educativas; e) la inclusión de la mirada de la niñez indígena en la definición de los ambientes de aprendizaje; f) la construcción de estrategias para reconocer la diversidad en el conjunto de las escuelas del Sistema Educativo Nacional; g) el diseño de un sistema de información que refiera a las mejores decisiones de política educativa en materia de poblaciones indígenas, y h) la revisión de los retos que impulsa la Alianza para la Calidad de la Educación en cuanto a los perfiles competentes para tener éxito en los concursos.

Entre 2008 y 2011 la DGEI ha puesto en marcha este plan de transformación que en términos de resultados ha demostrado la generación de cambios paulatinos favorables para crear un servicio de calidad que refleje impactos reales en el desempeño de las distintas figuras que laboran en el subsistema y que han logrado resultados positivos en la mejora de los aprendizajes de la niñez indígena. Los procesos de transformación se han generado a través de líneas claras para la generación de una propuesta educativa planteada en el diseño del marco curricular que, a su vez, ha orientado el diseño de materiales



cultural y lingüísticamente pertinentes. en estos materiales se establecen los principios pedagógicos, didácticos y metodológicos que forman la base del desarrollo curricular local desde la perspectiva de la valoración cultural, social y lingüística de los pueblos y de los contextos migrantes, es decir establecen los principios para la contextualización y diversificación del propio currículo. El siguiente esquema ilustra los procesos que se han vivido en la generación de las propuestas educativas.



Este proceso ha sucedido a través de la creación de plataformas presenciales y virtuales a lo largo de diez eventos con profesorado regional, nacional del propio subsistema e internacional, acción que ha dado como resultado un movimiento académico con identidad que ha movilizó alrededor de 15 mil docentes indígenas en educación inicial y básica¹³.

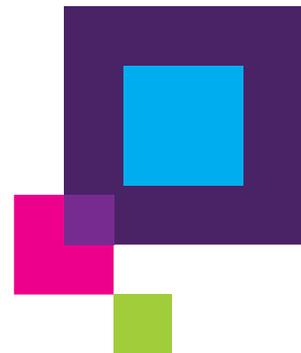
¹³ Estimaciones hechas por la DGEI con base en los análisis estadísticos relacionados con las metas de las acciones de apoyo técnico realizadas por las direcciones sustantivas, en especial de Educación Básica.

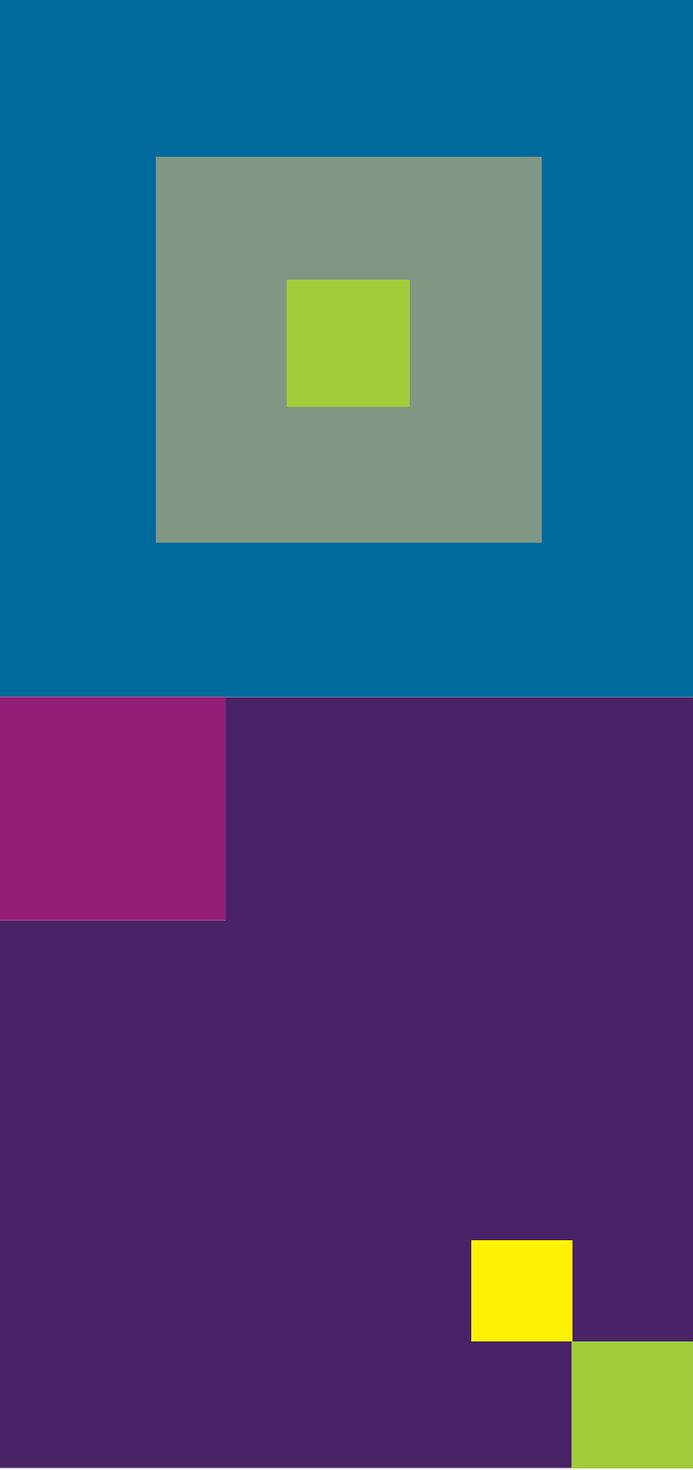
Entre los resultados educativos obtenidos en esta historia reciente destacan los movimientos positivos en eficiencia terminal y los resultados de la Prueba Enlace en el nivel de primaria para la modalidad indígena en los apartados de bueno y eficiente.

En lo referente a los resultados que se tienen para educación indígena, se puede destacar que, en lo relativo a la evolución de indicadores, específicamente sobre la eficiencia terminal, ha habido un incremento notorio en el aumento de este indicador en 5.2 puntos porcentuales. Al término del ciclo escolar 2008-2009 se tenía una eficiencia terminal de 84 puntos porcentuales. Al finalizar el siguiente periodo escolar, 2009-2010, se tenía una eficiencia terminal de 89.2 puntos porcentuales. La evolución se marca con más de cinco puntos porcentuales en un año, a diferencia de lo que durante los cinco años anteriores no se logró. En el último año, 2009-2010, se observa una diferencia de 5.1 puntos porcentuales entre el promedio de eficiencia terminal de educación indígena comparado con el promedio nacional, y en relación con el año anterior, 2008-2009, donde la diferencia de promedios era de 9.8, casi 5 puntos porcentuales (4.7). En tan sólo un año se recuperaron más de cinco puntos porcentuales, lo que aumentó la eficiencia terminal de 84 a 89.2 puntos porcentuales como se mencionó antes (ver figura 1).

Sobre los resultados de la prueba Enlace, se tiene un avance significativo institucionalmente para educación indígena en los niveles de excelente y bueno. En el año 2008 se tenía un puntaje de 9.4 puntos porcentuales y una diferencia de 47.8 puntos porcentuales con las escuelas privadas. Para el siguiente año, 2009, se tenía un puntaje de 12.6 puntos porcentuales y se avanzó 3.2 puntos porcentuales, con lo que la diferencia con las escuelas particulares se reduce a 44.2 puntos porcentuales, y para el siguiente año, 2010, se dio un avance de 2.8 puntos porcentuales, llegando a un puntaje de 15.4 y una disminución de la distancia con las escuelas particulares, llegando a 43.2 puntos porcentuales. Para 2010 se tenía un puntaje de 21.4 con un avance de 6 puntos porcentuales, y con una diferencia de 36 puntos porcentuales con las escuelas privadas. Con esto se puede observar que, por una parte, los puntajes han avanzado desde 2008 hasta 2010 en 12 puntos porcentuales y la diferencia con las escuelas particulares ha disminuido 11.8 puntos porcentuales en el mismo período (ver figura 2).

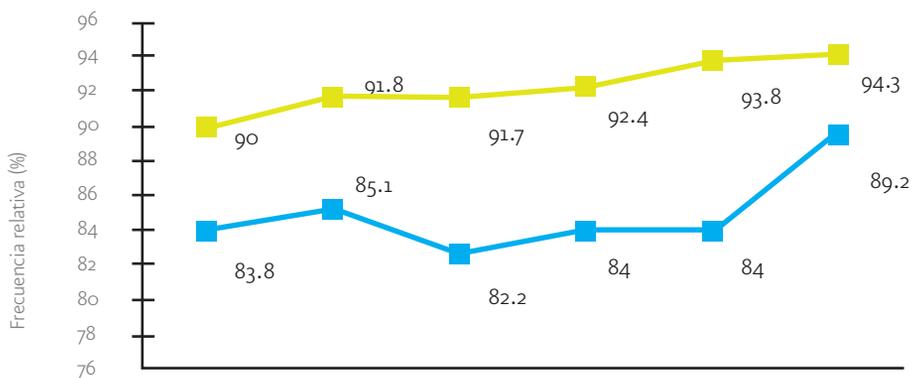
Es importante destacar que la propuesta de gestión institucional y educativa que promueve actualmente la DGEI convendría ser analizada y estudiada para definir los componentes que han sido valiosos para mejorar los aprendizajes de la niñez indígena y que desde una perspectiva de calidad, logren vencerse los ritmos habituales de cambios de políticas que suceden con los cambios de sexenio. Esto permitirá dar un sentido de permanencia a aquellas formas y estrategias que han probado tener impacto en los resultados educativos obtenidos por los docentes y las escuelas del subsistema.





Quedan asentadas en los fascículos que conforman el Marco Curricular de Primaria Indígena y para contexto Migrante los fundamentos legales, los principios normativos y referentes teóricos y apoyos prácticos para la implementación de la propuesta educativa sustentada en ellos. Estos documentos, los materiales didácticos que lo acompañan y una tarea fundamental de gestión institucional centrada en dichos aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos permitirán desarrollar de manera concreta una educación primaria indígena de calidad y pertinente para la vida democrática de los pueblos y del desarrollo de sus comunidades, basada en resultados cuantitativos y cualitativos favorables.

Eficiencia terminal



	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Nacional	90	91.8	91.7	92.4	93.8	94.3
Indígena	83.8	85.1	82.2	84	84	89.2

Figura 1. Se muestra una comparación de la eficiencia terminal entre escuelas de educación indígena y el promedio nacional. Se observa que la distancia entre ambas disminuye notablemente en el periodo 2009-2010.

Resultados de la prueba Enlace en los niveles de excelente y bueno

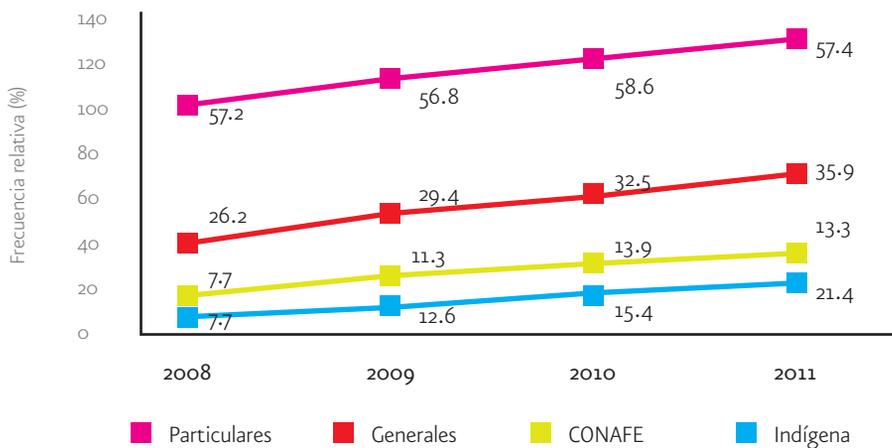
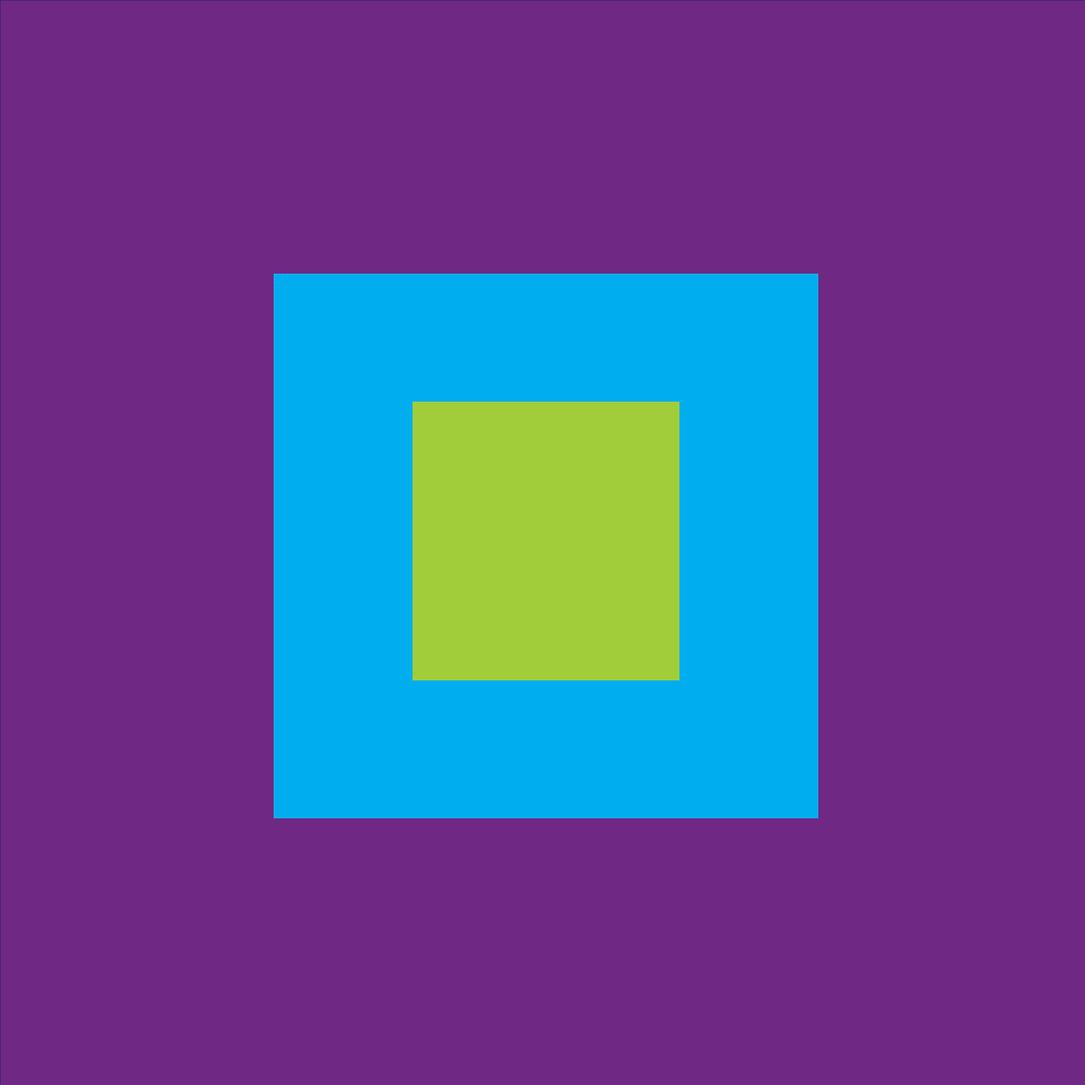
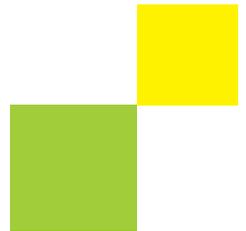
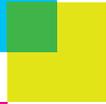
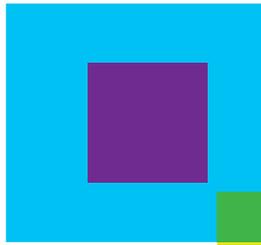
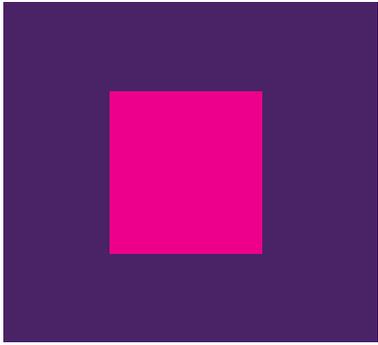


Figura 2. Distribución de la matrícula nacional de primaria por modalidad educativa.





OBRAS CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA MARCO NORMATIVO

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
Consultado el 03 de agosto del 2011 en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf Similares

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
Convenio OIT Nro.169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes 1989.
Consultada el 08 de agosto del 2011 en
www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/...169/convenio.shtml

—*Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, La Salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de la ONU*.
Consultada el 13 de agosto del 2011 en
< www.ibcperu.org/doc/isis/9002.pdf Similares >

Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos
Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990
Consultada el 08 de agosto del 2011 en
www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/Foro.PDF

—*Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
Consultada el 02 de septiembre del 2011 en
www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf

—*Declaración Universal de los derechos lingüísticos*.
Consultada el 10 de septiembre del 2011 en
www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdfredes

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
El Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.
Consultada el 23 de agosto del 2011 en
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n128.pdf

Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC)
El Trabajo Infantil y Adolescente en la Normativa Internacional.
Ginebra. OIT, Consultado en www.ilo.org/global/lang-es/index.htm.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
Consultada el 03 de agosto del 2011 en
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdfSimilares

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
Ley General de Educación.
Consultada el 05 de agosto del 2011 en
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdfSimilares

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
Ley General de Salud. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de febrero de 1984
Última reforma publicada DOF 10-06-2011
Consultada el 11 de agosto del 2011 en
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/142.pdfSimilares

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes.
Consultada el 05 de agosto del 2011 en
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/185.doc

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Marcos curriculares para tender la diversidad étnica” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*.

— *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
Consultada el 05 de agosto del 2011 en
basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/.../PSE2007-2012.pdfSimilares

Plan nacional de Desarrollo
Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012
Consultada el 29 de agosto del 2011 en
www.cdi.gob.mx/dmdocuments/PNPI-2010-CDI.pdf

PRONIM. *Programa de educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*.

BIBLIOGRAFÍA PARTE HISTORICA

Aguirre Beltrán, Gonzalo *La Política Indigenista en México*, Tomo II. México: Instituto Nacional Indigenista, CONACULTA, 1991.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *“Obra Antropológica X. Teoría y Práctica de la Educación Indígena”*. México: FCE, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, 1992.

Arlene, Patricia Scanlon y Ledezma, Morfin Juan. *México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*. México: SEP, 1982.

Arredondo López, María Adelina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. México: Enero-Marzo 2007; [fecha de consulta: 10 de noviembre 2011] vol. 12. Núm. 32.

Barie, Cletus Gregor. *Pueblos Indígenas y Derechos Constitucionales en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano, 2000.

Basant, Milada. *Debate Pedagógico Durante el Porfiriato*. México: SEP/Ediciones el Caballito, 1985.

Benítez, Fernando. *Los indios de México, Tierra incógnita*. 1972

Bermudes, Ma. Teresa (compiladora). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: Ediciones el caballito/ SEP cultura, 1985.

Bertely, María (Coord.). *Historias, saberes indígenas, nuevas etnicidades en la escuela*. 2006.

Bonfil, Batalla, Guillermo. *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo, CONACULTA, 1989.

Brumm, María. “Enseñanza de la lengua indígena y educación intercultural”, en *Ethos Educativo* (mayo-diciembre 2006).

Castillo, Isidro. *Indigenistas de México*. México: SEP, Dirección General de Asuntos Indígenas, 1968.

El Calmécac como Forjador de Ideólogos [en línea]. México:2009- [fecha de consulta: 18 Enero 2012].

Escalante Fernández, Carlos. “Los indígenas en la historia de la educación”, en *Educación, Derechos Sociales y Equidad, Investigación Educativa en México 1992-2002, Educación y Diversidad Cultural*. Tomo 1, María Bertely (Coord.). México: CIESAS, COMIE, 2003, pág. 85-104.

Ezpeleta, Justa. “Innovación educativa. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9. (No. 21), pp. 403-424 (abril-junio 2004).

Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo. *Cambiar la escuela rural, evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. México: CINESTAV-DIE, 2002.

Gonzalbo Aizpuru Pilar. *El humanismo y la educación en la nueva España*. México: SEP/El caballito, 1985.

Gonzalbo, Aizpuru Pilar. *Historia de la educación en la época colonial el mundo indígena*. México: El colegio de México, 1988.

Hernandez, López Ramón. *La educación para los pueblos indígenas de México*. México: SEP, DGEI, 2000.

La Enseñanza Escolar entre los Mexicas [en línea]. México: 2010- [fecha de consulta: 18 Enero 2012]

La Enseñanza Escolar entre los Mexicas [en línea]. México: 2010- [fecha de consulta: 18 Enero 2012]

Larroyo Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1981, pág. 63-80.

León Portilla, Miguel. *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*". México: FCE, 1961, pág. 149-159.

López, Austin Alfredo, *La educación de los antiguos nahuas. Vol 2*. México: Ediciones el caballito, 1985, pág. 14-15.

Lopez, Austin Alfredo. *La educación de los antiguos nahuas. Vol. 1*. México: Ediciones el caballito, 1985, pág. 24.

Maria, Kobayashi José. *La educación como conquista*. México: El Colegio de México, 1985.

Meneses, Morales Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.

Muñoz Cruz, Héctor y Hamel, Enrique. *Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital*. México: Estudios filológicos 16, 1981.

Muñoz Cruz, Héctor. "La diversidad en las reformas educativas interculturales", en *Revista Electrónica Educativa*, Noviembre-2002, pág. 1-22, Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Muñoz Cruz, Héctor. *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*. México: OEA, 1998.

Panorama Histórico de la educación para los Pueblos Indígenas en México [en línea]. 2004 Bertely, María, siglos XIX y XX,.

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

Ramírez, Rafael. *La escuela rural Mexicana*. México 1982, SEP.

Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI, 1977.

Rockwell, Elsie. "Herencias y contradicciones de la educación e n las regiones indígenas", en *Revista Entre la Normatividad y la Comunalidad*. Oaxaca: IEPO, 2004.

Sahagún, Fray Bernardino. "De la manera que tenían los señores y gente noble de criar a sus hijos", en Pablo Escalante, pág. 35-43.

Sánchez, Consuelo. *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI, 1999.

Santiago Sierra, Augusto, *Las misiones culturales*. México: SEP setentas, 1973.

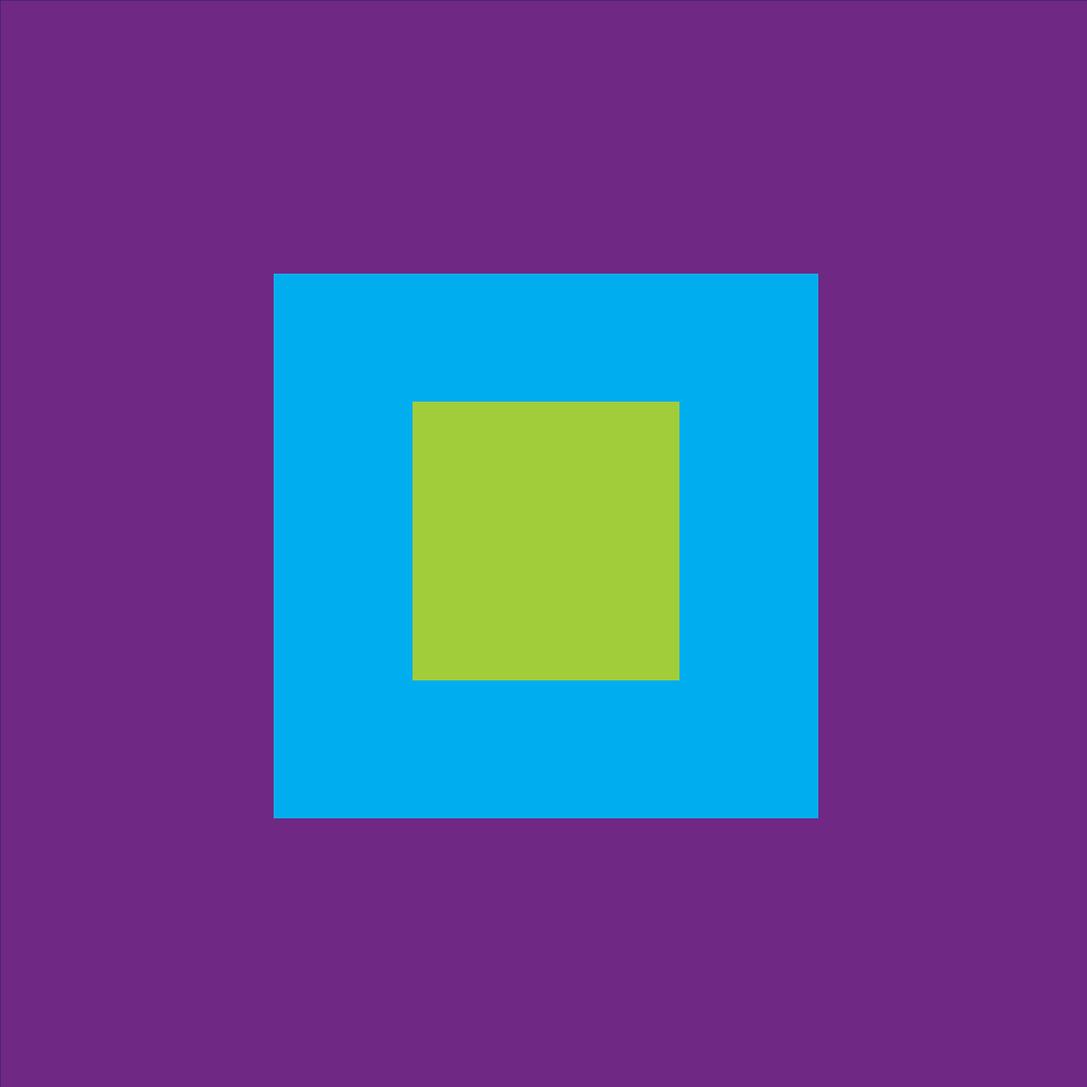
Solana, Fernando, *et al. Historia de la educación pública en México*. 2a ed. México: SEP, FCE.

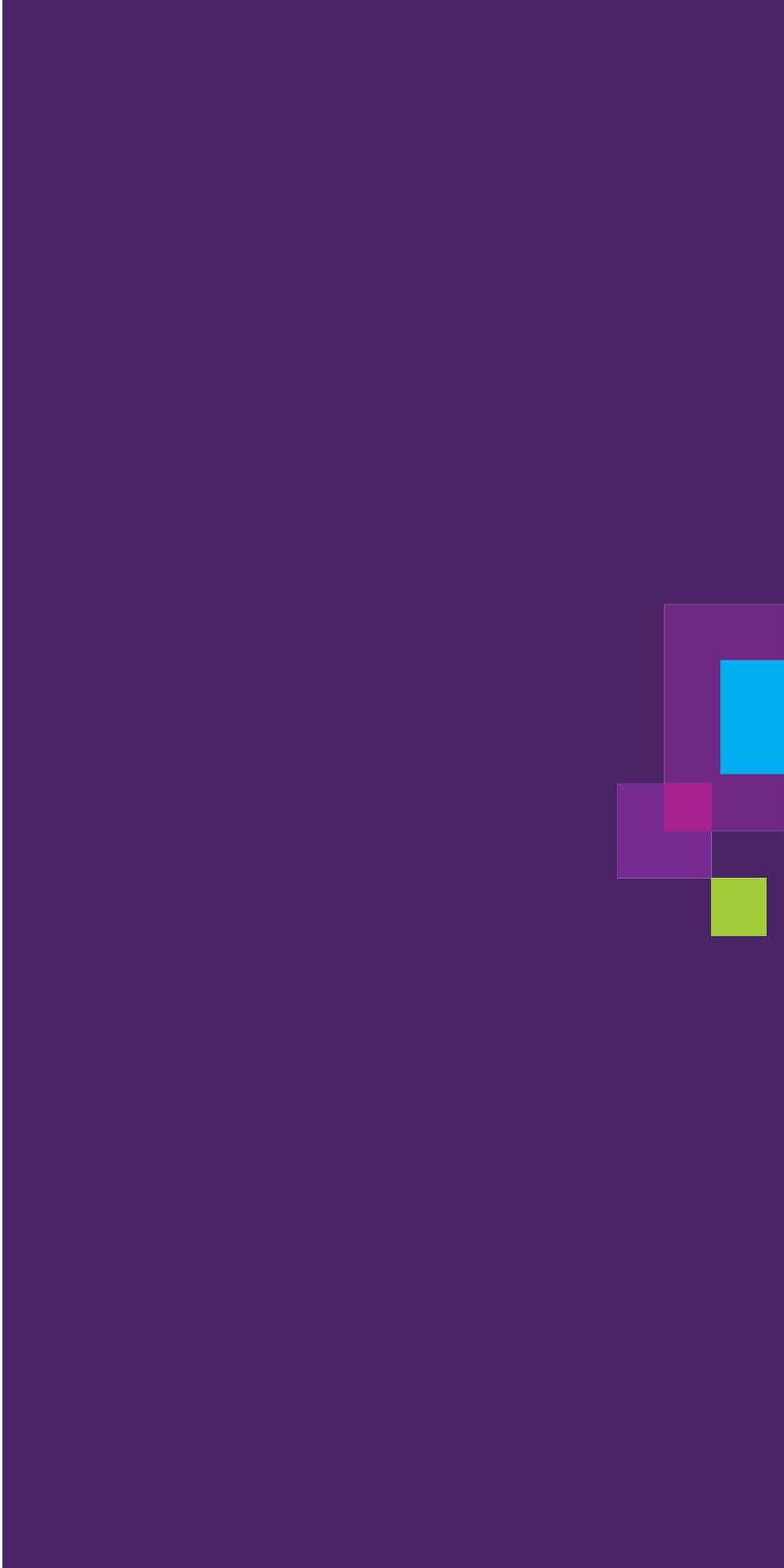
Tanck de Estrada, Dorothy. *El gremio de maestros en la educación ilustrada*. México: El colegio de México, 1997.

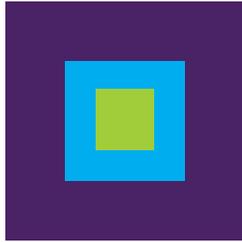
Vazquez, Zoraida Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México: El colegio de México, 1970.

Vetancurt, Fray Agustín. “La educación de las mujeres en los templos”, en Pablo Escalante, pág. 49-50.









Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante
Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena,
se terminó de imprimir por encargo
de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,