

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS URBANOS. PRÁCTICAS Y PROCESOS EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Noemí Cabrera Morales

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS, NIÑAS Y ADOLESCENTES UBICADOS EN ESCUELAS URBANAS: RETOS PARA ASEGURAR SU PERTINENCIA

Tania Santos Cano

Posgrado en Lingüística-UNAM

HACIA LA VISIBILIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CDMX: PRINCIPALES RESULTADOS EN TORNO AL PILOTEO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Diego Andrés Castillo Silva

Educación y Arte para la Interculturalidad S.C.

Área temática: 16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: 2. Escolarización e indígenas en la ciudad

Resumen general del simposio: El simposio expone, en tres presentaciones, los elementos centrales de desarrollo del proyecto “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI) que habitan en ciudades” impulsado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y EDARTI. Educación y Arte para la Interculturalidad S.C.

El proyecto se ha desarrollado en tres grandes etapas: el diseño en 2016–2017, el piloteo en 2018 y la implementación en 2019. En los textos que conforman el simposio, se abordan los momentos de diseño y piloteo, además de plantear algunos puntos en torno a la prospectiva del mismo.

A lo largo de los tres escritos, interesa llamar la atención sobre los procesos de gestión que muestran los conflictos en la comprensión sobre el enfoque y metodologías de atención a población indígena urbana; es decir, entre el paradigma de la inclusión, en tensión con el enfoque de la educación intercultural como condición de posibilidad de un proyecto de esta naturaleza. De igual forma, interesa exponer el proceso de diseño de materiales como un tramo complejo del proyecto, explicitando las decisiones pedagógico didácticas que subyacen a las secuencias de actividades y estrategias de trabajo planteadas en los ficheros y juegos que conforman dicho material. Finalmente, se describe analíticamente el balance del proceso de piloteo en cuatro grandes líneas de trabajo: a) diagnóstico, visibilización y sensibilización de la diversidad cultural y lingüística, b) la segunda línea relacionada con los cambios a realizar al material didáctico, c) la tercera línea plantea el vínculo escuela-comunidad y d) la cuarta línea aborda el registro de los docentes que participaron en el proceso de piloteo.

Palabras clave: Medio urbano, educación básica, educación indígena, educación intercultural, lenguas indígenas.

Semblanza de los participantes en el simposio

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y antes fue Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es investigadora nacional nivel I y profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Noemí Cabrera Morales

Tiene estudios de doctorado y es maestra en Pedagogía por la UNAM; es socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y etnóloga por la ENAH. Ha participado en proyectos de formación docente basados en comunidades de aprendizaje, así como en la elaboración de materiales educativos desde el enfoque de la educación intercultural para la Asignatura de Lengua Indígena para la Educación Secundaria. Ha gestionado proyectos con UNICEF y otras instancias para la atención a población indígena en ciudades. Actualmente es Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la CGEIB de la SEP.

Tania Santos Cano

Es licenciada en Letras Modernas Inglesas y maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Su área de investigación se centra en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas (L1, L2 y LE), así como en la didáctica de lenguas, en particular en la construcción y aplicación de metodologías de enseñanza de lenguas. Ha colaborado en diversos proyectos en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la Secretaría de Educación Básica, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad Intercultural del Estado de México.

Diego Andrés Castillo Silva

Es técnico en Comunicación Social por la Universidad del Trabajo de Uruguay. Escritor de cuentos y guionista, ha colaborado como articulista en revistas de circulación nacional. Ha participado en la producción de videos educativos en lenguas indígenas para la CGEIB, la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Veracruzana Intercultural, diseñador de materiales en la CGEIB y en el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes, de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), así como para el proyecto de atención educativa a niños indígenas en ciudades del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Noemí Cabrera Morales

Resumen: Las condiciones educativas de la población indígena que habita en contextos urbanos se ven precarizadas, desde el momento que los programas educativos no consideran las necesidades educativas de esta población. Específicamente en la Ciudad de México la población infantil indígena se identifica dentro de los grupos más vulnerables a la exclusión educativa. (UNICEF, 2016), ya que tienen altos índices de deserción, ausentismo y reprobación. Aunado a esta situación, en el contexto educativo se identifica la negación de la presencia de la diversidad étnica, cultural y lingüística en las aulas. Esta diversidad se observa como un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos nacionales, asimismo, se identifica que no existen suficientes materiales didácticos que permitan a los maestros trabajar cuestiones de educación intercultural y enseñanza de lenguas indígenas en el contexto urbano. Al respecto se unieron esfuerzos de tres instancias públicas y la sociedad civil para realizar una propuesta educativa que permita sentar las bases para construir una educación con pertinencia cultural y lingüística desde una perspectiva intercultural. Específicamente con esta intervención se quiere hacer un recuento de las diversas problemáticas que se pudieron identificar en la construcción de dicha propuesta y el resultado de la gestión y las condiciones que permitieron que el proyecto se desarrollara en la Ciudad de México, sobre todo haciendo énfasis en las consideraciones que a nivel de gestión fueron importantes para que actualmente (noviembre 2018- Julio 2019) el proyecto se encuentre en su etapa de implementación en 100 UDEEI, lo cual representa alrededor de 300 escuelas de educación básica en la CDMX

Palabras clave: gestión de proyectos, educación indígena, educación intercultural, política educativa.

Introducción

La migración de las zonas rurales a las ciudades es una actividad constante que ha provocado, entre otros fenómenos, el desplazamiento de hombres y mujeres indígenas (y sus familias), del ámbito rural hacia los contextos urbanos, situación que ha implicado la presencia constante de la diversidad cultural y lingüística en las aulas urbanas, sin que la escuela y el personal docente estén preparados para su atención educativa.

En México, se estima que más de la mitad (43.8%) (1, 688,075) de la población indígena en edad de cursar la educación obligatoria y una cuarta parte (23.8%) (450,327) de los hablantes de lengua indígena en la misma condición escolar, viven en localidades urbanas. Lo anterior suma más de dos millones de Niñas, Niños y Adolescentes indígenas (NNAI), entre aquellos que no son hablantes de la lengua de sus padres o abuelos y los que aún conservan como lengua materna un idioma indígena nacional (INEE-UNICEF, 2018:9). Asimismo, esta población presenta índices altos de reprobación, deserción, abandono escolar y baja eficiencia terminal. De hecho, indicadores señalan que el promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más es de 6.7 años, de HLI es de 5.6 años (hombres 6.2 y mujeres 5.1 años), mientras que la población no indígena tiene una escolaridad promedio de 9.2 años (INEE, 2017: 21-23). El estudio citado en párrafos anteriores señala que casi 2 de cada 5 hablantes de lengua indígena (38.1%) estaban en condición de rezago educativo, cifra que equivale casi al doble de la población total en dicha condición (18.6%). (UNICEF-INEE, 2017: 10). Además, los niños indígenas registran, los porcentajes más elevados de no conclusión: a diferencia de 91% del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo 75.7%. (UNICEF-INEE, 2017: 16). En lo que respecta al desarrollo de habilidades del lenguaje, en particular, cifras que atañen a la alfabetización de esta población, se encontró que, para 2015, 17.8% de indígenas y 23% de HLI de 15 años y más eran analfabetas, mientras que sólo 4.2% del resto de la población estaba en esta condición. (UNICEF/INEE, 2017: 16).

De igual manera, en el *Panorama Educativo de la Educación Indígena 2017* se apunta que en México, 7.4 de los adolescentes que asistían al último grado de la secundaria hablaba una lengua indígena y de estos el 6.5 recibió clases en su lengua. La mayoría de estos alumnos asiste a secundarias comunitarias y telesecundarias (INEE-UNICEF, 2018: 16); sin embargo, salvo en algunas secundarias comunitarias, no hay propuestas educativas específicas y pertinentes para la población indígena que cursa el nivel de secundaria (capacitación y formación docente, materiales educativos, etcétera), no al menos en las telesecundarias y mucho menos en las secundarias técnicas y generales. El sujeto indígena de educación preescolar y primaria ha sido excluido sistemáticamente de los servicios a la educación secundaria, violando los artículos 7º de la Ley General de Educación y el Art. II de la Ley General de Derechos lingüísticos.

Asimismo, en el estudio “Niñas y niños fuera de la escuela” que desarrolló UNICEF, esta situación prevalece por varias razones, entre las que destacan el aspecto sociocultural como una parte determinante en las causas de dicho fenómeno. A continuación se enuncian algunos ejemplos:

Los niños que hablan una lengua materna distinta al español mencionaron la discriminación y burla que sufrieron en el salón de clases al usarla para comunicarse. Este hecho coincide con que, del total de escuelas visitadas, solo en dos –que dicen ser bilingües– les hablan en su lengua. En las demás escuelas, a pesar de que algunas señalaban esta característica, las clases se impartían en español. (UNICEF, 2016: 43)

En cuanto a la lengua, los adolescentes indígenas mencionaron que en la escuela tienen que hablar español. Lo anterior les dificulta la comprensión y la participación, pues no siempre logran entender lo que escuchan o leen; por lo tanto, su participación es limitada. Otros niños y niñas indígenas dijeron que ya no hablan la lengua de sus abuelos y sus padres, dado que para ir a la escuela es mejor sólo hablar español. (UNICEF, 2016: 45)

Estos testimonios sirven para visibilizar los procesos de discriminación y racismo a la que se enfrentan las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica tanto en el contexto rural como en el urbano, esta condición pone de manifiesto los retos que existen para la atención a la población indígena:

- Falta de pertinencia del currículo
- Falta de aceptabilidad
- Racismo sistémico
- Visión negativa de la diversidad étnica, cultural y lingüística

El contexto urbano y la población indígena. Una Propuesta Educativa Intercultural

El panorama antes descrito tiene una fuerte reproducción en el contexto urbano, puesto que las condiciones de desigualdad y exclusión, se reiteran y remarcan la vulnerabilidad de sus condiciones de vida, tanto en lo educativo, lo económico y lo social. Ejemplo de ello, es que en informes recientes se identifica que la población infantil hablante de una lengua indígena en la Ciudad de México, es uno de los grupos más vulnerables a la exclusión educativa. (UNICEF, 2016). Esta población se ubica en cuatro delegaciones, en donde se concentra más de la mitad de hablantes de niños indígenas que no asisten a la escuela y estas delegaciones son: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y Coyoacán. Llama la atención que a nivel general en la ciudad de México, las delegaciones con mayor índice de deserción son Milpa Alta, Iztapalapa y Venustiano Carranza, en los estudios se presenta que estas delegaciones concentran a la mayor cantidad de pueblos originarios, residentes y migrantes. Para tener mayor certeza de esta situación el Gobierno de la Ciudad de México, junto con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, elaboraron un diagnóstico señalando que una de las principales causas de deserción escolar se debe a la pobreza, y reveló que la población en condiciones de abandono educativo ascendía aproximadamente a 347 mil niños entre 5 y 18 años de edad, de los cuales, la mayoría se encontraba en el rango de 15 a 18 años. Entre los que abandonan la escuela, el mayor porcentaje se presenta en la población indígena, debido a sus

condiciones de marginación y pobreza. Estos puntos reflejan la problemática que existe a nivel social e institucional, pues existen situaciones que no se han considerado en el momento de la toma de decisiones de atención a la población indígena. Aunado a lo anterior, se encuentra también una serie de situaciones a nivel individual/familiar que complejiza la posibilidad de asistir a la escuela, por ejemplo:

- Insuficientes recursos para resolver gastos escolares (niño o niña trabajador)
- Insuficientes habilidades en matemáticas y lectura y escritura
- Uso del español (competencia comunicativa incipiente, diferentes grados de dominio de habilidades lingüísticas, confusión de contextos –simbólico/significados)
- Discriminación e intolerancia por parte de la población (padres de familia-amigos)
- Falta de reconocimiento del docente, director, supervisor y ATP
- Descalificación de lo propio, sin integración en la escuela

Ante este panorama, la SEP, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la oficina de UNICEF México, en colaboración con Educación y Arte para la Interculturalidad. EDARTI S.C, a partir del año 2016 diseñaron un modelo de atención educativa desde un enfoque intercultural, dirigido a NNAI que habitan en las ciudades.

El objetivo del proyecto es que las NNAI en escuelas urbanas, cuenten con una propuesta educativa pertinente y con enfoque intercultural, que contribuya a garantizar su permanencia y conclusión en la escuela, reduciendo el número de NNAI que no concluye el ciclo escolar o que se encuentra en riesgo de salida prematura.

En una primera etapa del proyecto, se elaboró el paquete de material didáctico:

- Documento Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas.
- Tres Ficheros de actividades para niños, niñas y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos (CGEIB-UNICEF, 2017:5).

Esta propuesta educativa considera que, a partir de la puesta en juego de elementos que visibilicen y propicien la reflexión acerca de la situación que enfrentan los estudiantes indígenas, se pueden mejorar las condiciones que la escuela ofrece a esta población, en particular a aquellos que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos. Como punto de referencia para el desarrollo de esta propuesta se identificó que las NNAI en contextos urbanos enfrentan graves problemas, sin intentar una descripción exhaustiva de ellos, se considera que los más apremiantes son (Gallardo, A. , Santos, T. y Castillo, D. , 2018: 25-27):

1. Existe una invisibilización y negación de la presencia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, tanto a nivel social, como educativo, respecto a la presencia de los niños indígenas en las escuelas urbanas.
2. Los criterios para identificar a los niños indígenas suelen estar centrados en la fisonomía, de acuerdo con los estereotipos creados en torno a los pueblos indígenas.
3. Los estudiantes indígenas abandonan la escuela con mayor rapidez que los niños mestizos debido al trato que reciben y, en muchas ocasiones, después de haber repetido uno o varios grados, lo anterior repercute en la eficiencia terminal; es decir, que los alumnos terminen en el tiempo dispuesto la educación básica.
4. Como la educación indígena está destinada centralmente a la población rural, no hay docentes bilingües en las ciudades para ejecutar los programas que se han promovido desde las instancias gubernamentales.
5. Muchos docentes mestizos frente a grupo no solo ignoran la diversidad cultural y lingüística de su salón de clases, sino la consideran un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos nacionales.
6. No existen suficientes materiales didácticos que permitan a los maestros trabajar cuestiones de educación intercultural y enseñanza de lenguas indígenas.

Estos temas deben tomarse en cuenta para el desarrollo de cualquier propuesta de atención educativa a la población indígena que habita en las ciudades, debido a que el panorama de la migración es constante y tiene una serie de consecuencias que si bien son hasta el momento casi inadvertidas, han sido factores de cambio que reconfiguran la dinámica de las grandes ciudades, por ejemplo:

- El panorama del fenómeno migratorio interno señala una alta concentración espacial principalmente en ciudades grandes y medianas.
- Se presentan cambios de reconfiguración entre migración interna y dinámica urbana.
- La violencia y el despojo de las tierras, hace que grupos de campesinos y de indígenas se concentren en las ciudades, en situaciones de vulnerabilidad
- Los barrios, colonias se vuelven multilingües, presentando variedades en el uso de la lengua [diatópicas (lugares), diastráticas (factores que influyen)], así como interacciones en conflicto, algunas de violencia y otras de apreciación positiva.

Estos puntos se tomaron en cuenta para elaborar la propuesta que se está presentando en este simposio. A continuación se mencionan algunos puntos de abordaje que surgieron a partir del panorama descrito y de la identificación de necesidades de atención educativa, en esta población:

- Al introducir contenidos culturalmente diversos que favorezcan el aprendizaje de las niñas y niños indígenas y de otros orígenes culturales:
 - › Se favorece el proceso de lectura y escritura, así como el desarrollo de habilidades matemáticas.
 - › Se desarrollan habilidades comunicativas a través de la participación y expresión oral de los alumnos, respecto a los saberes y experiencias en su lengua materna y en una segunda lengua.
 - › Se desarrollan habilidades para la investigación.
 - › Se mejora el desempeño de los alumnos en las áreas de matemáticas y español.

- Al recuperar y articular las lenguas indígenas junto con otras, como el español y el inglés, como un área de conocimiento:
 - › Se reconoce y valora la diversidad de lenguas, saberes y aprendizajes, contribuyendo a la convivencia y el desarrollo humano.
 - › Se propicia la expresión oral y escrita en la lengua materna y en la segunda lengua, contribuyendo así al cumplimiento del Derecho de las niñas, niños y adolescentes a recibir educación en su lengua materna.

- Cuando el docente enriquece el vínculo pedagógico con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y los procesos de reflexión en el aula:
 - › El ambiente de aula se desenvuelve con respeto. Se propone establecer una comunicación horizontal, así como el reconocimiento de parte del docente de las características socio-familiares del estudiante.
 - › El docente cuenta con herramientas pedagógicas para enriquecer su práctica (planeación, desarrollo y evaluación).
 - › Se organiza la planeación considerando diversos contenidos y actividades que responden a la diversidad de los estudiantes.
 - › Se considera la flexibilidad como un aspecto en la planeación, en el desarrollo y los procesos de evaluación.

- Cuando se favorece una relación más estrecha entre los padres de familia y la comunidad en su conjunto con la escuela:
 - › Se involucran a los padres de familia y la comunidad en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
 - › Se desarrollan las habilidades comunicativas de los estudiantes a partir de la participación de los padres de familia (sobre todo de los estudiantes hablantes de una lengua indígena).

Los anterior, permite tener una visión general de los elementos que se buscan modificar para que tanto la escuela, los directivos, los docentes, los padres de familia y los alumnos tengan una educación y una práctica que considere la pertinencia cultural y lingüística de las niñas, niños y adolescentes indígenas que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos.

En general esta propuesta considera la multiplicidad de situaciones sociolingüísticas que caracteriza a esta población; sin embargo, la propuesta se enfoca de manera específica a la población bilingüe, sin dejar de lado la necesidad de brindar a los distintos actores educativos recomendaciones para la atención a dicha multiplicidad (diagnóstico sociolingüístico, estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua, entre otros).

Las condiciones de posibilidad

En un segundo momento del proyecto, se inició la gestión para hacer posible la implementación de esta propuesta en escuelas públicas de la Ciudad de México, el cual implicó reuniones con diversas autoridades de la Administración Pública Federal para que conocieran el proyecto, y vieran la importancia de contar con un programa de esta naturaleza, que fomentará el respeto por la diversidad cultural y lingüística en el aula y diera estrategias específicas para que los docentes contarán con una herramienta especializada para fomentar una Educación Intercultural. En el caso específico de la CDMX, se contó con el apoyo de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México a través de la Dirección de Educación Especial (DEE) (EDARTI, 2018:2), la cual cuenta con una línea específica de atención a la diversidad, a través de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), la cual ... *“centra su atención en la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión de o en la escuela, por lo que en el marco del Plan de Estudios vigente para la Educación Básica, orienta sus esfuerzos y dispone sus recursos para lograr la pertinencia y significación de los aprendizajes, revalorando la diversidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y las ventajas pedagógicas que deriva la inclusión para atender a esta población, en un marco de colaboración y corresponsabilidad con el colectivo escolar”* (SEP-AFSEDF,2015: 6)

Esta situación es muy relevante para los términos de esta mesa de discusión, pues el único espacio en donde se dio oportunidad para el desarrollo de esta propuesta fue en el área de Educación Especial, la cual históricamente atiende a la población con alguna discapacidad, misma que en el marco de las nuevas líneas

de trabajo de una Educación Inclusiva, incorporó a su espectro de atención a la población indígena, lo cual, desde nuestro punto de vista, vulnerabiliza y desdibuja las necesidades educativas reales de esta población, puesto que al verlas como vulnerables o carentes, se siguen considerando como una población ajena a su capacidad de diálogo, gestión y aporte al enriquecimiento de los espacios escolares.

Al respecto, hay que considerar que hablar del sujeto de la educación alude a las concepciones de educador y educando que se sostienen, y cuáles son los mecanismos a partir de los que los dispositivos pedagógicos se plantean. De ahí la importancia que tiene el identificar en los programas de educación y otros documentos oficiales, aquello que se dice y sostienen sobre el sujeto indígena; es decir, cómo se le nombra, qué elementos característicos se le atribuyen, qué tipo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas se encuentra implícita y en qué lugar se coloca a dicho sujeto dentro de la trama social amplia.

Lo anterior tuvo y ha tenido un impacto muy interesante en el marco del piloteo del material y su implementación, lo cual se abordará más adelante. Para finalizar el recuento de la gestión de este proyecto en la CDMX, se logró lo siguiente: Se realizó el piloteo en el periodo de mayo a septiembre de 2018. Actualmente (noviembre 2018- Julio 2019) se encuentra en etapa de implementación en 100 UDEEI, lo cual representa alrededor de 334 escuelas de educación básica en la CDMX.

Para finalizar esta intervención, se apuntan algunas reflexiones en torno a las condiciones de posibilidad que se auguran para el desarrollo de esta propuesta educativa. Dicha reflexión surge a partir de la experiencia de gestión con las autoridades y las instituciones que han contribuido al desarrollo de la misma. Por un lado, encontramos que para que existan verdaderas condiciones para que esta propuesta sea de largo aliento, debe gestionarse y establecerse la participación de los distintos actores educativos y políticos: Autoridades estatales, Autoridades locales, responsables directos, responsables indirectos, docentes, directores, etcétera. De igual forma, el financiamiento, la implementación, el seguimiento (etapa actual del proyecto) y si las condiciones lo permiten, la evaluación, son elementos que tienen que conjugar el apoyo y reconocimiento de los actores arriba señalados, con los momentos políticos y contextuales que el ámbito educativo permita. Lo anterior, como elementos básicos que todo proyecto debe considerar para poder iniciar las gestiones pertinentes para su desarrollo. Lo que interesa resaltar es lo que sucede cuando este tipo de proyectos llega a las aulas, a modo de ejemplo, podríamos encontrar la falta de preparación de los docentes para tener una práctica inclusiva e intercultural, el nulo compromiso de las autoridades o mandos operativos encargados de las acciones que propicien el desarrollo del proyecto, la falta de personal operativo que apoye el desarrollo del mismo, solo por mencionar algunas problemáticas. Estos parecerían el mayor de los obstáculos, sin embargo, considero que el principal obstáculo se encuentra la nula voluntad política para desarrollar propuestas de esta naturaleza; es decir si no se construyen las condiciones de posibilidad desde cada uno de los actores y espacios de lo educativo, no se podría poner en marcha proyectos como este o como tantos otros que han probado ser pertinentes y no han llegado a consolidarse. Sin embargo, la población indígena sigue ahí y demanda políticas de atención que puedan

resolver sus necesidades, en el caso de lo educativo, podemos pensar incluso en proyectos en conjuntos con varias instancias educativas, con todo, si no se crean unas adecuadas condiciones, difícilmente se podrán llevar a cabo. ¿Cuáles son estas condiciones? ¿Quién las propiciaría? ¿De quién depende? Son preguntas que siguen en el aire, no obstante en la experiencia que estamos compartiendo, la intencionalidad de tres instancias públicas, así como la participación de la sociedad civil, se han articulado y han dado resultados muy alentadores que pueden marcar una brecha para el desarrollo de iniciativas similares en otros espacios escolares y contextuales.

Referencias bibliográficas

- CGEIB- UNICEF (2017). *Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades*. México. SEP-Documento de trabajo.
- CONAPRED (2011). *Guía para la acción pública contra la discriminación y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente en México*. México, CONAPRED.
- EDARTI (2018). *Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades. Resumen Ejecutivo*. Informe Piloteo. México.
- Gallardo, A., Santos, T. y Castillo, D. (2018) *Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas*, México, en prensa.
- INEE-UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México, INEE/UNICEF.
- INEE-UNICEF (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. México, INEE.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México, INEE.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, México, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/109/P3BI09.pdf>
- SEP-AFSEDF (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo. México.
- UNICEF (2016) *Niñas y niños fuera de la escuela*. México. UNICEF

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES UBICADOS EN ESCUELAS URBANAS: RETOS PARA ASEGURAR SU PERTINENCIA

Tania Santos Cano

Resumen: Se ponen de manifiesto las decisiones adoptadas en el proceso de elaboración de un paquete de materiales didácticos dirigido a docentes que trabajan en contextos urbanos con población indígena: *Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas* y *Ficheros de actividades para niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos*, ambos materiales son la base de trabajo que se pone a disposición de los y las profesoras que participan en este proyecto de intervención educativa. La ponencia plantea la pertinencia cultural y lingüística como principal andamiaje en la conformación de un material educativo de esta naturaleza, además, integra una descripción detallada de los elementos que conforman los materiales didácticos, entre ellos, la selección de temáticas, los contenidos, el formato, los recursos, así como la propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: Materiales didácticos, lenguas indígenas, educación indígena, educación intercultural.

Introducción

Esta intervención tiene como objetivo mostrar las decisiones que se adoptan en el proceso de elaboración de un material didáctico dirigido a los profesores que trabajan en escuelas del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) ubicadas en localidades urbanas y, cuyo contexto, se caracteriza por tener alumnos de diferentes culturas y lenguas. Se enmarca en el Proyecto “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades”, desarrollado desde 2016. En primera instancia se hace referencia al término pertinencia cultural y lingüística como elemento central para delimitar los elementos que conforman un material educativo (contenidos, metodología, formato, alcances, entre otros), un segundo momento atañe a la toma de decisiones y las características específicas de los materiales elaborados para apoyar el trabajo de los docentes en contextos de diversidad lingüística y cultural.

En el ámbito del diseño de materiales educativos se alude al término *pertinencia cultural y lingüística* cuando en la toma de decisiones interviene la identificación y análisis del contexto en donde dicho material será utilizado; es decir, puede decirse que un material es pertinente cuando en su proceso de elaboración (planeación, diseño, aplicación/instrumentación y evaluación) se toman como referente constante aquellas características y necesidades específicas de los sujetos a quienes irá dirigido el material, así como su relación con el entorno sociocultural y lingüístico en donde se desarrollan y en donde se llevará a cabo el proceso educativo. De manera particular, en el ámbito de la educación intercultural:

La pertinencia cultural en un material educativo supone pensar en una conformación diferente de cómo se construye la realidad, con parámetros social, política e históricamente distintos, alude a la significatividad desde contenidos que tienen sentido para las culturas.

La pertinencia cultural atañe entonces a explicitar otras formas de visualizar y construir el mundo; asimismo, sugiere la inclusión y análisis de aquellos conocimientos adquiridos de generación en generación mediante métodos y procedimientos que pueden ser diferentes a otros vinculados a culturas más occidentalizadas. Refiere también a la forma de conducirse, relacionarse y organizarse. (Santos, 2015: 55).

Por otra parte, la pertinencia lingüística en un material educativo atañe a la identificación del contexto sociolingüístico (dominio, uso y manejo de una lengua) y a las decisiones que desde ahí surgen para definir los contenidos, la metodología o abordaje de las actividades o incluso la lengua en que se presentará. La conformación plurilingüe de México —un país con donde conviven hablantes de 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes dialectales, además del español— supondría que cualquier proceso de elaboración de materiales (sobre todo en contextos de diversidad) debería considerar la presencia de diferentes perfiles lingüísticos desde donde plantear o diseñar los contenidos para un material. La pertinencia lingüística también toma en consideración otros elementos, tales como:

- Aspectos que se relacionan con el tipo de lenguaje utilizado
- La importancia de los diferentes usos discursivos de las lenguas
- El uso de las distintas variantes dialectales, su nivel de inteligibilidad para cierta región geográfica
- El uso de préstamos y la creación de neologismos,
- El uso de determinado alfabeto para la escritura del material,
- La agramaticalidad de los textos
- La interferencia del español u otras lenguas, la traducción indiscriminada de distintos términos, entre otros (Santos, 2015: 55)

Estos criterios culturales y lingüísticos vinculados a la pertinencia sirven como base para entender las decisiones adoptadas en la elaboración de los materiales educativos que continuación se detallan.

Proceso de elaboración de los materiales

El primer ejercicio fue delimitar qué tipo de información era necesario ofrecer a docentes y otros agentes educativos involucrados en la atención a este contexto. Lo anterior se pone de manifiesto en las *Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas*. Este primer material es el principal referente para los distintos actores que participan en la implementación del proyecto. En primera instancia, enuncia las condiciones en que se encuentra la población indígena escolarizada en contextos urbanos y expone las políticas educativas de atención a esta población, asimismo, presenta una revisión de los principios jurídicos y pedagógicos para la incorporación del enfoque intercultural al Sistema Educativo Nacional. Señala, además, maneras o formas de trabajo en el aula y acciones a cumplir por los diferentes actores educativos para la consecución del derecho a una educación pertinente y relevante. Así también, proporciona orientaciones pedagógicas y didácticas que se constituyen como una guía para incorporar el enfoque intercultural en la práctica docente, además propone alternativas de intervención para el trabajo con otras lenguas y culturas presentes en el aula. Contiene seis apartados:

- Panorama sobre la situación educativa de los niños indígenas urbanos
- Análisis crítico de las políticas educativas de atención a la población infantil y juvenil indígena urbana
- Principios legales y pedagógicos para la incorporación del enfoque intercultural
- Orientaciones generales sobre educación intercultural para la niñez y juventud indígena urbana
- Orientaciones pedagógicas
- Orientaciones didácticas

Por otro lado, además de este sustento base, se debía pensar en una alternativa de trabajo útil y pertinente para el contexto y características de niños (as), adolescentes y profesores. El primer aspecto a considerar fue el tipo de población al que iba dirigido el material, su interacción y contexto; es decir, tener claro cuáles eran las condiciones que tenían los niños, los jóvenes y los profesores a quien se dirigiría el material, los centros educativos, la conformación de los grupos, sus características. Un segundo aspecto refiere a las necesidades identificadas por los profesores y directores que laboran en escuelas primarias urbanas con diversidad lingüística y cultural. Se identificaron las siguientes: elaborar un diagnóstico de tipo sociolingüístico, desmontar actitudes de racismo y discriminación a los niños con un origen étnico distinto y una lengua diferente al español, impulsar actividades para abordar conflictos identitarios, concientizar a los demás docentes y directivos en cuanto al trabajo con niños y niñas de otras culturas y lenguas, visualizar y valorar lenguas diferentes al español, reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural del país y su entorno inmediato, propiciar y fortalecer el desarrollo de dos lenguas, enseñar español como segunda lengua, aprender una lengua diferente al español, propiciar un ambiente bilingüismo o multilingüismo eficaz, utilizar saberes tradicionales al campo de las matemáticas y las ciencias, reconocer y compartir otras visiones del mundo, establecer pautas de convivencia respetuosa, trabajar con los padres de familia en proyectos escolares, utilizar herramientas audiovisuales para visibilizar y ampliar los ámbitos de uso de las lenguas, propiciar ambientes letrados en diferentes lengua, propiciar la alfabetización en dos lenguas, fortalecer la lectura y escritura de textos, entre otras. Un tercer aspecto lo constituyó el tipo de material y el formato que podría elaborarse.

Así, las decisiones adoptadas requerían pensar en problemáticas específicas o situaciones recurrentes en contextos de diversidad étnica y lingüística situados en contextos urbanos.

Se optó por la elaboración de fichas didácticas por ser un material conocido para los docentes, un material flexible y fácil de adaptar a las condiciones específicas del espacio escolar. Las fichas presentan secuencias didácticas con inicio, desarrollo y cierre. De igual forma, se debía tener en cuenta el trayecto escolar de los estudiantes. De hecho, la propuesta inicial presentaba fichas didácticas con actividades escalables; es decir, propuestas con actividades de mayor o menor complejidad de acuerdo con el grado que cursaban los y las alumnas. Al final se optó por elaborar tres ficheros con actividades para niveles diferentes. Otras consideraciones importantes se vincularon con el carácter lúdico de las actividades y su tratamiento en el aula o por ejemplo, con las alternativas para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas y el español en donde se debían considerar formas de abordaje específico de acuerdo con el contexto sociolingüístico de cada escuela. Al final, los *Ficheros de actividades para niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos* presentan la siguientes características:

Es un material didáctico con 91 fichas didácticas distribuidas en tres ficheros, cada uno de ellos responde a un nivel diferente, de acuerdo con el grado de competencia en lectura y escritura de los estudiantes:

Nivel 1 (N1) Para los que empiezan a leer y a escribir (28 fichas)

Nivel 2 (N2) Para los que saben leer y escribir (28 fichas)

Nivel 3 (N3) Para expertos lectores y escritores (29 fichas)

Las actividades tienen su base en el documento de *Orientaciones*, con actividades que propician la interacción entre alumnos identificados como indígenas y no indígenas. Las fichas proponen el trabajo a partir de las siguientes temáticas:

1. Docentes. Se proponen acciones para reflexionar sobre la práctica docente en contextos de diversidad lingüística y cultural. De igual forma, se sugieren actividades para elaborar planeaciones situadas que toman en consideración el contexto y características de los alumnos.
2. Diagnóstico sociolingüístico. Opciones para la identificación de niños, niñas y jóvenes de diferentes culturas y lenguas. Se proponen entrevistas con los padres de familia y los estudiantes, así como actividades que permitan extraer información precisa sobre la lengua materna y otras lenguas que los alumnos (as) hablen y escriban, además de identificar las habilidades lingüísticas básicas del español que dominan.
3. Padres de familia. La propuesta integra tres fichas que tienen como objetivo la participación entre docentes, padres, de familia y alumnos. Se busca el intercambio y reconocimiento de saberes culturales y lingüísticos entre padres de origen indígena y no indígena.
4. Identidad. Las actividades propuestas tienen el propósito de reforzar positivamente el concepto que los (as) estudiantes tienen de sí mismos, reconociendo sus cualidades.
5. Migración. Este fenómeno se aborda a partir de lo geográfico y lo social. Se propone reflexionar sobre la pobreza como causa de la migración de los pueblos a las ciudades. Se trabaja con la identificación y reconocimiento de los trayectos migratorios y las diferencias que hay entre familias de diferentes lugares, diferentes lenguas y diferentes características.
6. Artes. Se propone el trabajo teatral con distintos lenguajes artísticos para recrear situaciones cotidianas que propicien la participación de los (as) estudiantes indígenas como una representación de la diversidad cultural y lingüística.
7. Racismo y discriminación. Estas problemáticas se abordan a partir de diferentes actividades que permiten el reconocimiento de actitudes y acciones vinculadas a la diversidad cultural y lingüística, sus causas y efectos.
8. Derechos. La propuesta integra diferentes alternativas para trabajar el tema de los derechos que tienen los(as) niños(as) indígenas, particularmente los que les garantizan una educación justa y pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística.

9. Diálogo entre saberes (geografía, historia, ciencias). Se aborda la identificación y valoración de otros sistemas de conocimiento a través de la exploración de elementos de la naturaleza y sucesos históricos.
10. Enseñanza de las lenguas (L1, L2). Integra diferentes alternativas para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales y el español.
11. Matemáticas. El estudio de las matemáticas se aborda desde la cultura (etnomatemáticas); se proponen actividades para trabajar medición, numeración y ubicación espacial.
12. Visiones del mundo. Las actividades proponen el análisis y comprensión sobre diferentes versiones sobre el origen del Sol.

La estructura de las fichas presenta los siguientes elementos: propósito, materiales necesarios, tiempo y organización para realizar las actividades, vinculación con los contenidos del curriculum nacional, una propuesta para uso de las TIC, así como sugerencias específicas para el abordaje de cada ficha. De igual forma, se incorporan diversos recursos para realizar las actividades (imágenes, mapas, carteles, juegos: serpientes y escaleras, rompecabezas, memoramas, dominós, juegos de cartas, juegos de rol, entre otros).

De igual forma, las estrategias de trabajo propuestas en los ficheros toman en consideración el precepto de la interculturalidad para todos; es decir, aun cuando proponen el trabajo para el desarrollo del lenguaje de niños indígenas, las actividades incorporan todo el tiempo a niños y niñas no indígenas con el fin de establecer pautas de interacción equitativa.

Propuesta para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas en los ficheros de actividades

El contexto sociolingüístico en las escuelas urbanas en donde se identifican estudiantes indígenas es totalmente heterogéneo debido no solamente a la diversidad de lenguas indígenas nacionales, sino también a la condición lingüística de los niños, niñas y adolescentes indígenas que van a estas escuelas; se trata de alumnos (as) indígenas con diferentes lenguas maternas y con diferentes grados de bilingüismo o dominio de las lenguas que utilizan. De hecho, para muchos niños bilingües que acuden a estas escuelas, el contacto con el español, como lengua de instrucción y estudio, puede traer como consecuencia una discontinuidad en el desarrollo de su lengua materna; algunos de estos estudiantes presentan deficiencias en las asignaturas del currículo nacional porque aún no han consolidado sus habilidades cognitivas vinculadas al desarrollo de sus habilidades lingüístico comunicativas. Para muchos otros, esta condición puede traducirse en desigualdad de oportunidades, exaltada por situaciones de racismo, discriminación y exclusión que traen consigo el abandono escolar.

En este tenor, en estos materiales educativos se optó por una alternativa metodológica que permitiera el desarrollo y aprendizaje de las lenguas a partir de la identificación del contexto sociolingüístico; es decir, estrategias metodológicas diversificadas que tuvieran su base en el perfil lingüístico de los alumnos y las características del contexto.

Se identificaron los siguientes perfiles:

- Estudiantes indígenas monolingües en alguna lengua indígena con dominio incipiente del español
- Estudiantes bilingües con alguna lengua indígena y español con diferentes grados de dominio en las lenguas que dominan
- Estudiantes monolingües en español con contacto directo y constante con alguna lengua indígena nacional
- Estudiantes monolingües en español con contacto nulo o incipiente con alguna lengua indígena nacional

A este contexto debe agregarse la condición lingüística como monolingües en español (en su mayoría) de los maestros que seguramente trabajarían con esta propuesta educativa. Ante esta condición diversa y, tomando en cuenta que los asentamientos urbanos son también contextos de asimetría social y lingüística, se delimitaron diferentes acercamientos o estrategias para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas desde un enfoque intercultural. Se trata de alternativas para el trabajo con las lenguas que permiten no solo conocer las otras lenguas nacionales sino también fortalecerlas y valorarlas. Estos espacios pedagógicos son congruentes y tienen sustento en lo que señalan diversos documentos normativos de orden nacional e internacional sobre el derecho y necesidad de incorporar el estudio y aprendizaje de las lenguas indígenas, entre ellos destacan: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en sus artículos 9 y 10; la Ley General de Educación, Artículo 7 fracción 4; el Convenio 169 de la OIT en su artículo 28; la Convención sobre los derechos de los niños y adolescentes en su artículo 30; así como el Artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

Así, las actividades dirigidas a la atención a niños, niñas y adolescentes indígenas en escuelas urbanas que se proponen en los ficheros de actividades incorporan diversas alternativas para desarrollar y aprender las lenguas indígenas nacionales a partir de los contextos antes citados. Los fines de esta propuesta incluyen:

- Conocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de México
- Ampliar los ámbitos de uso de las lenguas indígenas nacionales
- Fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en lenguas indígenas y en español

- Promover el uso de las lenguas indígenas en el entorno escolar urbano
- Desmontar actitudes de rechazo o discriminación vinculadas con la constitución monolingüe o bilingüe de los estudiantes

(Santos T, Gallardo A, Castillo D, 2018:16)

La propuesta de desarrollo y aprendizaje de lenguas en estos materiales presentar las siguientes herramientas para los docentes:

- Diagnóstico sociolingüístico. Entrevista con padres o familiares, Árbol genealógico, Identificación dominio del español/lengua indígena de acuerdo con habilidades lingüísticas.
- Repertorios lingüísticos. Trabajo de los docentes con familiares y padres de familia para conformar frasearios o diálogos a partir de situaciones y funciones comunicativas en distintas lenguas indígenas. Se buscaba el trabajo colaborativo y permanente para empoderar a los padres de familias y niños de origen indígena a partir de la visibilización y reconocimiento de otros saberes.
- Tres estrategias mediadas por un enfoque de tipo comunicativo, a partir del desarrollo de funciones comunicativas específicas: la lengua materna indígena (desarrollo y aprendizaje), español como segunda lengua, lengua indígena como L2.

En esta propuesta, la presencia, visualización y uso de las lenguas indígenas es constante. En las fichas didácticas se proponen actividades para que los niños que tienen una lengua materna diferente al español puedan utilizarla y sigan desarrollándola; se promueve la oralidad y también la escritura de textos breves. Su alcance es, no obstante, limitado pues no se pretende incidir de manera contundente en procesos de alfabetización bilingüe, debido en gran parte a que en las aulas no hay presencia de profesores que hablen y escriban las lenguas de sus alumnos.

Los elementos aquí descritos son un ejemplo de algunos de los aspectos que intervienen en el proceso de elaboración de un paquete materiales didácticos (*Orientaciones y Ficheros de actividades*), cuya construcción se enmarca en un proyecto de intervención educativa. Como se pudo observar, este proceso es una tarea compleja que implica que diversos factores trabajen de manera conjunta. La pertinencia cultural y lingüística, al menos desde el diseño, es posible identificarla y discutirla a partir de los elementos que se tomaron en cuenta en la planeación de este paquete de materiales. Ejemplo de lo anterior es la selección de temáticas para las fichas, que surgen o se retoman a partir de preocupaciones legítimas y necesidades que maestros y directores expusieron en su momento. Además, se adoptaron decisiones que tratan de responder a la condición cultural diversa de las aulas, como puede ser la identificación y análisis de prácticas culturales y de otras formas de acercarse o concebir los conocimientos. La propuesta para

el desarrollo y aprendizaje de las lenguas puede servir de ejemplo de vinculación o articulación entre el contexto sociolingüístico y la metodología que se adopta para trabajar con el lenguaje dentro del aula. En fin, se trata de la toma constante de decisiones en donde sujetos, contextos, objetivos, contenidos, enfoques pedagógicos y metodológicos se van articulando para conformar un material que, al final, resulte pertinente a las características específicas del contexto en donde se utilizará.

Referencias bibliográficas

Santos, T. (2015). *La Guía de Aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl. Análisis de las decisiones adoptadas en el diseño de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl*. México, UNAM: Tesis de Maestría.

Santos T, Gallardo A, Castillo D. (2018). *Fichero de actividades para niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos*. Nivel I. México: Unicef/CGEIB.

Hacia la visibilización y reconocimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Indígenas en escuelas de educación básica en CDMX: Principales resultados en torno al piloteo de materiales didácticos

Diego Andrés Castillo Silva

Resumen: El escrito recupera el proceso de piloteo de los ficheros que forman parte del material descrito en la ponencia anterior. La organización de dicha recuperación gira en torno a cuatro líneas principales de trabajo: la primera se centró en el diagnóstico, visibilización y sensibilización frente a la diversidad cultural y lingüística, la segunda línea de trabajo tuvo que ver con recoger la opinión y recomendaciones de las especialistas docentes para mejorar el material didáctico. La tercera línea de trabajo se planteó como estrategia de acercamiento a los padres de familia indígena, de manera que hubiera una mejor comunicación entre la escuela y la comunidad de padres tanto indígenas como mestizos, finalmente la cuarta línea alude a la situación de los docentes que participaron en el proceso de piloteo, quienes desde sus percepciones y actitudes fueron introduciéndose al proyecto y las cuales se registraron previo al proceso de formación y acompañamiento.

La intención es recalcar la necesidad de visibilizar a los estudiantes indígenas, quienes debido a procesos de discriminación y racismo, generan estrategias de mimetización con los estudiantes no indígenas o bien, de ocultamiento de su identidad, su cultura y su lengua. Lo que se reporta, son las formas en que alumnos y maestros han ido transitando del “ocultamiento” al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística. La importancia de haber probado este material radica en que cubre una área olvidada por la educación pública, y se reconoce como un aporte para paliar la ausencia de materiales didácticos que atiendan a la diversidad y que tomen como interlocutores principales a las NNAI.

Palabras clave: estudio piloto, educación indígena, educación intercultural, estudiantes indígenas, participación de la comunidad.

Introducción

Uno de los motivos más importantes o ineludibles para el diseño y posterior piloteo de esta propuesta educativa ideada para las NNAI fue la necesidad de visibilizar a los estudiantes indígenas, quienes debido a los ya mencionados procesos de discriminación y racismo, generan estrategias de mimetización con los estudiantes no indígenas o bien, de ocultamiento de su identidad, su cultura y su lengua. La visibilización de los estudiantes indígenas en zonas urbanas se ha convertido en uno de los principales retos para la educación del siglo XXI. Este proceso de intervención en las planteles escolares es delicado, ya que en ocasiones ser “descubierto” como indígena, despierta todo tipo de reacciones discriminatorias, de las cuales hasta ese momento, el estudiante indígena estaba encubierto, por ello, al mismo tiempo que la visibilización, es preciso que los alumnos y maestros trasciendan al conocimiento, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística para transitar del “ocultamiento” al reconocimiento. Lo anterior solo es posible dotando de herramientas a docentes y estudiantes.

Datos generales sobre el piloteo

Se realizó el acompañamiento a 31 escuelas de educación básica, 22 de ellas están ubicadas en la Ciudad de México. En los 31 planteles escolares, se detectaron 14 lenguas indígenas nacionales (Cuadro 1. al final del texto)

Participantes en el piloteo

- Alumnos indígenas atendidos: 388
- Alumnos atendidos en total: 1875
- Profesores capacitados directamente: 51
- Profesores capacitados indirectamente: 400
- Primarias: 26
- Secundarias: 4
- Preescolares: 1

El piloteo se llevó a cabo teniendo como referente cuatro líneas principales de trabajo: la primera se centró en el diagnóstico, visibilización y sensibilización frente a la diversidad cultural y lingüística, la segunda línea de trabajo tuvo que ver con recoger la opinión y recomendaciones de las especialistas docentes para mejorar el material didáctico. La tercera línea de trabajo se planteó como estrategia de acercamiento a los padres de familia indígena, de manera que hubiera una mejor comunicación entre la escuela y la comunidad de padres tanto indígenas como mestizos, finalmente, la cuarta línea alude a la situación de los

docentes que participaron en el proceso de piloteo, quienes desde sus percepciones y actitudes fueron introduciéndose al proyecto y las cuales se registraron previo al proceso de formación y acompañamiento.

Diagnóstico, visibilización y sensibilización frente a la diversidad cultural y lingüística

Esta línea de trabajo se centró en la aplicación de las fichas de diagnóstico, mismas que fueron seleccionadas para ser aplicadas por todas las docentes sin excepción, el resto de las fichas se les entregaron en archivos aún en fase de revisión y cada docente seleccionó que consideró más útil para cada nivel y grupo. El material diagnóstico ayudó de manera importante -y en corto plazo- a visibilizar al alumnado indígena. Estas fichas de Diagnóstico se convirtieron en una herramienta transversal del proyecto; ayudaron a los docentes en la detección de los alumnos hablantes de una lengua indígena, pero también de aquellos alumnos indígenas cuya lengua materna es el español.

Los resultados más importantes del diagnóstico fueron la detección de alumnos indígenas que las escuelas no tenían en sus estadísticas. La hipótesis o primera impresión es que las maestras especialistas UDEEI no reportan a estos estudiantes por dos razones: porque creen que representan una carga administrativa y pedagógica extra, o bien, porque los diagnósticos, al iniciar el año, no se realizan con un método pertinente que permita visibilizar a la población indígena en las aulas. Como ejemplo, se puede mencionar que una de las escuelas había detectados tres alumnos indígenas en todo el plantel, después de implementar las fichas de diagnóstico se detectaron 33. Resultados similares surgieron en otras escuelas participantes. Lo anterior nos permite entender que la administración escolar no está pensada para identificar, reconocer, valorar y trabajar de manera pertinente con las NNAI.

Para coadyuvar con el trabajo en el aula y, al ser este un proyecto articulado a la organización escolar, en diez de las escuelas participantes, como muestra representativa, se realizaron talleres de sensibilización a través del arte, poniendo el acento en el cambio de actitudes para la mejora del clima escolar y de aula, teniendo como tema central la diversidad cultural y lingüística, tanto con alumnos indígenas como mestizos.

Los talleres se implementaron con dos artistas escénicos, especializados en títeres de sombra. Los niños construyeron sus títeres y desarrollaron un proyecto escénico colectivo, este trabajo fue muy bien recibido por los estudiantes y, el reconocimiento y valoración de la diversidad, se dio con mucha más facilidad en las aulas.

Para obtener una mayor información por parte de las maestras especialistas respecto a la visibilización, se generó un “Guion para la recopilación de información del piloteo de los materiales didácticos”, este guion arrojó respuestas muy concretas de las docentes en torno a la necesidad tanto de los alumnos y padres de familia, como de los docentes, por visibilizar a la población indígena. Por ejemplo, en algunas de las escuelas, las docentes respondieron que la aplicación de las fichas favoreció dinámicas de participación

entre ellas y algunas de las familias de alumnado indígena que habían sido reacias a colaborar con la escuela. De igual forma, se mencionó que las fichas detonaron la visibilización de la población indígena mediante procesos de indagación sobre costumbres y tradiciones del alumnado indígena, brindando con ello sentido de identidad y reconocimiento por parte del grupo escolar, al poder compartir su conocimiento de alguna de las lenguas y culturas indígenas. De igual manera, las docentes respondieron que las fichas relacionadas con el uso de la lengua, facilitaron el trabajo de lectura y escritura, ayudando en los procesos de desarrollo del lenguaje en los estudiantes.

Además de estas respuestas vinculadas a la visibilización, se trabajó de manera directa sobre los contenidos del material didáctico y la coherencia interna de cada una de las fichas. Las docentes analizaron la pertinencia de los contenidos, así como la claridad y funcionalidad de las instrucciones y los ejercicios propuestos. En el siguiente apartado se detallan los principales ajustes y modificaciones al material.

Ajustes y mejoras al material didáctico: ficheros y juegos

Esta línea de trabajo tuvo la intención de conocer, a través de la experiencia de la aplicación de las fichas seleccionadas por las docentes, los comentarios y sugerencias al material. El objetivo era mejorar los ficheros de actividades y lograr la pertinencia de las secuencias didácticas, tanto en estructura como en contenidos. Con base en las propuestas que realizaron las maestras especialistas, se efectuaron ajustes importantes que resultaron en mejoras significativas.

La sugerencia que implicó cambios más fuertes para el diseño didáctico fue la necesidad que expresaron las docentes de vincular todas y cada una de las fichas con los contenidos del Currículo Nacional. Se hizo entonces la búsqueda en los programas de estudio de todos los niveles de educación básica. Los hallazgos se incorporaron en el apartado que indica la articulación de cada una de las fichas con los aprendizajes clave/esperados señalados en el Currículo Nacional actual (2017).

Otra de las sugerencias de incorporación fue la necesidad de contar con actividades vinculadas con el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para lograr lo anterior, se buscaron e integraron a los ficheros los enlaces (links) para el acceso a lecturas, audios, videos, juegos, ejercicios y otros recursos disponibles en Internet.

Las especialistas también sugirieron que cada una de las fichas mencionara un tiempo estimado para la realización de las actividades, de manera que el docente pudiera saber de antemano si una ficha necesitaba una hora o tres horas de trabajo, o si debía realizarse, por ejemplo, en dos sesiones. Para dar respuesta a esta sugerencia se incorporó una sección de organización del tiempo.

Vínculo escuela - comunidad

El propósito de esta línea de trabajo fue acercar a los padres de familia indígenas con la escuela, siendo las maestras especialistas las responsables de esta labor, a partir del uso de las fichas diseñadas con este objetivo. Los resultados de la aplicación de estas fichas, principalmente aquella en la que propone la realización de una muestra gastronómica y la ficha de entrevista colectiva, tuvieron muy buen funcionamiento. Ésta última implica que los padres sean entrevistados por los docentes mediante una entrevista abierta, donde ambas partes relatan parte de su historia de vida, así como los usos y costumbres heredados.

Gracias a este trabajo se logró que madres de familia participaran en la realización de pequeños talleres de lengua mixteca y zapoteca dentro de uno de los planteles en el marco de la celebración del día de la madre. Motivadas por el deseo de que sus hijos tuvieran una mejor atención por parte de la escuela, contribuyeron a que su lengua se conociera por el resto de la comunidad escolar. De igual forma, en otra escuela se convocó a padres de familia de origen indígena y se intercambiaron conocimientos sobre sus lenguas, al final se realizaron pequeños frasearios en lengua náhuatl y en mixteco.

Con estas actividades, se pudo revalorar la relación que habitualmente tienen los padres indígenas con la escuela, en el sentido de la reticencia de las mamás y papás a hablar de su cultura, así como a hacer referencia a sus lugares de procedencia. Estas actividades mejoraron el clima escolar de manera significativa, los estudiantes no indígenas mostraron un interés legítimo por conocer y valorar la cultura de sus compañeros. En este sentido, las docentes expresaron, después de este contacto con los padres de familia, que hubo una mejora sensible en la relación con sus estudiantes.

Profesores mestizos y alumnos indígenas

Otra línea de trabajo más en el recuento de los hallazgos del proceso de piloteo, es sin duda lo concerniente al trabajo con las y los docentes, tanto las profesoras de UDEEI como aquellos docentes frente a grupo que se involucraron en los trabajos de aplicación de las fichas y estrategias propuestas en el material arriba descrito.

Para abordar este registro, es necesario señalar que tanto en la formación inicial como continua de los docentes que participaron en el piloteo no se contó con cursos, asignaturas o algún espacio educativo en torno al tema. Sin embargo, las maestras especialistas UDEEI manifiestan sensibilidad ante los cambios que su práctica conlleva, pero aseveran que necesitan herramientas para lograrlo. Al inicio del piloteo, fue común observar en los momentos de formación y acompañamiento, la necesidad de diagnosticar en términos casi clínicos a los alumnos indígenas, así como la inercia de equiparar la noción de barrera de aprendizaje con la condición indígena de los alumnos, la cual refuerzan si son monolingües en algún idioma amerindio. Estas actitudes pueden rastrearse en el perfil de su propia formación, toda vez que el campo de la educación especial, parte de la discapacidad como objeto de transformación.

Por su parte, los maestros mestizos muchas veces no solo ignoran la diversidad cultural y lingüística de su salón de clases, sino la consideran un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos nacionales. Aseguran que mientras más alejados estén de la lengua y cultura de origen, más pronto se “modernizarán”.

Lo anterior también señala que estos maestros no se encuentran preparados para el trabajo con grupos multilingües e interculturales, porque no hay programas de formación inicial y continua para ello.

Con este telón de fondo, el proyecto dispuso dos modalidades de formación docente. Por un lado, un proceso de formación directo con los docentes y directores, en el que se trabajaron los siguientes contenidos:

- Panorama de la situación de las NNAI de la Ciudad de México
- Principios de la educación intercultural bilingüe (EIB) en contextos urbanos
- Orientaciones pedagógicas y didácticas de EIB
- Uso de los ficheros
- Diseño de plan de intervención por escuela

Y por otro, este proceso de formación se continuó en articulación con acciones de seguimiento y asesoría en el uso de los ficheros, durante las sesiones de Consejo Técnico (CT), así como visitas a las escuelas para observar las prácticas docentes.

Como punto de partida de los procesos antes descritos, se realizó un cuestionario de actitudes docentes entorno a la diversidad étnica, cultural y lingüística para observar las motivaciones para ser maestro y cómo se sienten al respecto, después una serie de frases de sentido común que pudieran contener sesgos racistas y finalmente un caso para su análisis.

Además de dicho cuestionario, se trabajó con el grupo docente una ficha de trabajo contenida en los materiales llamada “Mi aula es diversa” para analizar la trayectoria docente, al tiempo que algunos ejercicios en torno a los conceptos básicos del enfoque de la educación intercultural bilingüe.

El primer punto de partida a observar es que el 100% de los maestros que participaron en el proyecto se asumieron como no indígenas o mestizos y después del piloteo, varios manifestaron que sus padres o ellos provenían de alguna comunidad indígena.

Posteriormente interesa acercarse a algunas de las respuestas en ambos instrumentos, dicha aproximación –sin ser concluyente ni representativa–, es muy significativa respecto a los retos que enfrenta el proyecto para formar a los docentes en el enfoque y con ello el cambio en sus prácticas cotidianas.

En lo concerniente al trabajo de los maestros UDEEI con sus pares frente a grupo, se denota una tensión constante por asumir la responsabilidad de implementar las secuencias didácticas de los ficheros, toda

vez que se usan para todo el grupo no solo con las NNAI. Este tema está relacionado con las respuestas referentes a si es complejo el trabajo con el enfoque de la EIB, la mayoría reporta que es complejo pero que se puede llevar a cabo. Sin embargo, esta afirmación entra en tensión cuando se escudan constantemente en la excusa de que atender con las fichas didácticas a los alumnos es más trabajo.

Otro botón de muestra en las tensiones que denotan las respuestas de los docentes en ambos instrumentos, es lo referente a ejercicios de respuesta rápida a sentencias con sesgo racista y cómo, en muchos casos, los docentes inclinaron sus opiniones por el “sentido común” mexicano, esto es, para la mayoría de docentes al preguntarles su opinión sobre la frase “Los indígenas deben integrarse al desarrollo nacional” prácticamente todos estuvieron de acuerdo, solo un docente calificó esta frase de “equivocada, ya que pertenecen a la nación y forman parte de ella [sic] diversidad nacional...”

Las y los docentes que afirmaron que sí deben integrarse, señalan como razón principal la necesidad de ejercer sus derechos como mexicanos al acceder a los mismos beneficios que los demás. Estas respuestas son muy interesantes porque el referente mestizo (Gallardo, 2014) se erige como aquello “a lo que todos debemos aspirar” articulando lo mexicano-mestizo con acceder a los derechos y por tanto dejar de ser mexicanos de segunda.

La siguiente frase es “Aunque es indígena, puede leer y escribir”, también la mayoría de las respuestas fue afirmativa, hubo pocas respuestas en el sentido de calificar esta frase como expresión discriminatoria. El resto de los docentes, afirmaron que, ¡claro!, cómo dudar de que pueden aprender a leer y escribir, sin darse cuenta que el “aunque” nos delata, en el sentido de admitir que los indígenas son inferiores “pero” pueden aprender. Este tipo de respuesta es consecuente con la del desarrollo nacional, toda vez que refuerza la necesidad de dejar de ser indios para ser mexicanos de primera.

Sobre la frase “para qué estudiar la lengua y cultura indígena si lo que necesitan saber es español y ahora hasta inglés”, las respuestas son ambiguas pues, si bien apuntan a la importancia de aprender la lengua indígena, las respuestas de los docentes fundamentan su decir en la necesidad de rescatar, preservar la lengua en tanto patrimonio o raíz, lo cual trae a colación la discusión sobre la folclorización y banalización de las culturas como forma contemporánea de racismo (Navarrete, 2005).

Un último indicador en este acercamiento panorámico, es un caso de estudio el cual refiere a las acciones que la “maestra Celia” emprende cuando sus alumnos mazahuas dejan de ir a la escuela por dos semanas y durante ese periodo se aplica la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes).

La primera opción señala que la maestra habla con las mamás para que los niños no vayan a su pueblo y se queden a la prueba, cuestión que admiten los docentes, no ocurre muy seguido. Y la segunda opción consiste en que la maestra se pone de acuerdo con los papás y demás maestros para tomar el viaje como ambiente de aprendizaje y avanzar en el desarrollo de algunos contenidos, además de renegociar el tiempo para que les apliquen la prueba más adelante. La mayoría estuvo de acuerdo en esta última opción y es

muy importante señalar que sus respuestas aludían al reconocimiento de la maestra Celia, para adaptarse, flexibilizar y sobre todo fortalecer con este tipo de acciones la identidad de sus alumnos. Lo anterior es más patente en los profesores UDEEI por el tipo de formación inicial que reciben.

Como puede notarse, el acercamiento a las prácticas docentes en el marco de este proyecto es de suma importancia por los retos y posibilidades que es necesario asumir y potenciar, toca ahora seguir documentando su formación y prácticas en el resto de la etapa de piloteo así como en la implementación, pues como se ha visto en los anteriores apartados, los procesos de visibilización, elaboración de sugerencias para el material didáctico, así como el trabajo con los padres, señala cambios importantes respecto a lo encontrado en las respuestas de los instrumentos iniciales hasta aquí descritos.

Cierre y apertura

La confluencia de las acciones y actividades de las cuatro grandes líneas de trabajo hasta ahora esbozadas, permitió que los alumnos atendidos con los materiales didácticos impactara en la permanencia de las 388 NNAI. De acuerdo a la estadística, cerca del 90% de ellos se inscribieron al siguiente grado en la misma primaria, y en algunas secundarias del piloteo entraron varios alumnos que salieron de 6°, por lo que entre otros factores, se considera que las acciones del proyecto coadyuvaron a que las NNAI sostuvieran su asistencia durante el ciclo escolar en el cual se llevó a cabo el piloteo.

Otro avance importante ligado a la visibilización es que en la nueva estadística educativa de toda la DEEI se incluyeron algunas preguntas surgidas de las fichas de diagnóstico del material didáctico piloteado. Del ciclo escolar anterior al actual, aumentó considerablemente el número de alumnos indígenas. En el ciclo escolar 2017-2018, en 450 servicios de UDEEI, se reportaron 1714 NNAI, a diferencia del ciclo escolar actual (2018- 2019) en donde, en solamente 100 servicios de UDEEI, se reportaron 1456 alumnos.

Lo anterior apunta a la necesidad de visibilizar e inmediatamente actuar en consecuencia para que las NNAI permanezcan en la escuela, pero sobre todo, que no aprendan en detrimento de su identidad y lengua.

Finalmente, después del piloteo se espera que en 2020 las niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas urbanas cuenten con una propuesta educativa pertinente y con enfoque intercultural, que contribuya a garantizar su permanencia y conclusión, reduciendo el número de NNAI que no concluye el ciclo escolar o que se encuentra en riesgo de salida prematura. La prospectiva del proyecto contempla:

- Ampliar a 300 escuelas en CDMX y al menos 40 en Pachuca, el uso de los ficheros tanto con alumnos indígenas como no indígenas.
- Ampliar las capacidades de los equipos locales de CDMX e Hidalgo para la transferencia del proyecto y su eventual apropiamiento a nivel local.

- Ampliar a 150 el número de docentes (atención directa) que articulan el material de trabajo a las rutas de mejora de sus escuelas en CDMX y Pachuca.
- Promover el escalamiento de la propuesta en otros estados, tentativamente: Guerrero, Chihuahua y Chiapas mediante el apoyo financiero de la SEP federal y las Secretarías de educación estatales, en lo referente a la impresión del paquete didáctico y la formación de docentes.

Referencias bibliográficas

Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional. 2004 y 2011*. Tesis para obtener el grado de doctora en Pedagogía. México: FFyL-UNAM.

Gallardo, A., Santos, T. y Castillo, D. (2017) *Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas*. México: en prensa.

Navarrete, F. (2005). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural.

EDARTI (2018). *Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades*. Resumen Ejecutivo. Informe Piloteo. México: mimeo.

Cuadro 1: Lenguas indígenas que se hablan en las 30 escuelas piloteadas.

