

Los sentidos de la educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa. El caso de un jardín de niños

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México

Presentación

Este escrito tiene como finalidad dar a conocer algunos hallazgos del reporte de investigación *Los sentidos de la educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa, –en lo concerniente a un jardín de niños–*, que forma parte del estudio *El desarrollo profesional de maestros con una perspectiva intercultural. Una revisión de la Ciudad de México*, realizado en el marco del proyecto subregional hemisférico *Respuestas al desafío de mejorar la calidad inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte*, auspiciado por la Organización de los Estados Americanos.

Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa. El planteamiento de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa

Entre los proyectos que opera la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI) se encuentra el denominado *Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa*, con la colaboración de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el propósito de promover este tipo de educación en las escuelas de Iztapalapa que atienden alumnos de procedencia indígena y en aquellas interesadas en construir los valores implícitos en la educación intercultural¹.

La colaboración se establece a partir de las orientaciones que la CGEIB ofrece a la DGSEI para el diseño del proyecto, ésta toma elementos del enfoque y criterios del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF) y enfatiza, a partir de las características socioeconómicas y culturales de la delegación de Iztapalapa, la construcción de un proyecto propio a partir de las especificidades del contexto. Es importante señalar que esta demarcación cuenta con una población eminentemente joven, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2000), 524 606 habitantes pertenecen al rango de 0 a 14 años de edad y más del 50% (1 160 516) se ubican entre los 15 y 64 años; el 2% de la población mayor de cinco años es hablante de lengua indígena, entre ellas el náhuatl, otomí, mixteco, mazateco y en menor medida el zapoteco.

¹ La educación intercultural tiene como finalidad educar para convivir en un marco de igualdad, solidaridad, respeto y diálogo.

El mayor número de inmigrantes proviene de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz, Puebla y Michoacán principalmente, así como de Centroamérica y Estados Unidos de América. Frente a estos movimientos migratorios los inmigrantes se enfrentan a situaciones graves de vivienda, acceso a servicios básicos de salud, educación y acceso al mercado laboral.

Molina (2006), en su estudio *Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Retos para la política pública*, señala que la presencia indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México presenta una gran heterogeneidad, no sólo entre los grupos etnolingüísticos sino al interior de los mismos e identifica cuatro factores: "a) si son nativos de los pueblos originarios, segunda generación de inmigrantes o migrantes por sí mismos (...), b) los motivos para emigrar de la comunidad de origen, c) el estrato socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen y d) su actividad laboral principal en la ciudad" (p. 35).

La situación que guardan los indígenas que emigran hacia la ciudad tiene un fuerte impacto en los índices de ausentismo y deserción escolar debido a que los niños y jóvenes inmigrantes, contribuyen al ingreso y gasto familiar y se ven obligados a trabajar en distintos lugares, desarrollando actividades propias de la carpintería, albañilería, herrería, chóferes, cargadores, obreros, se integran al cuerpo militar o de policías, o trabajan en comercios informales. En el caso de las mujeres, éstas obtienen ingresos a partir de pedir limosnas en algunas zonas de la ciudad además de realizar actividades como elaboración y venta de artesanías o trabajar como empleadas; situaciones que también enfrentan los indígenas que emigran hacia la delegación de Iztapalapa.

En el marco del proyecto *Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa*, el reconocimiento de la diversidad en el aula y la escuela representa la posibilidad de dar cuenta de ésta a partir de mirar a los alumnos como portadores de diferentes visiones del mundo, tradiciones y formas de pensar, así como de diferentes lenguas, formas y estilos de comunicación para definir alternativas de trabajo desde las necesidades de cada escuela y promover el respeto a la diversidad por clase social, lengua, grupo étnico, situación de discapacidad, religión, o por los niveles de aprovechamiento de los alumnos, para la DGESEI, hablar de diversidad no es centrarse sólo en el aspecto indígena.

La interculturalidad se visualiza como la posibilidad para la creación de contextos educativos que generen relaciones y vivencias positivas entre los portadores de culturas diferentes, que posibiliten o coadyuven a generar procesos educativos de calidad, con pertinencia cultural y lingüística para todos los alumnos, en particular con la población indígena, pero sin descartar el incorporar una visión más amplia de la multiplicidad de dimensiones e implicaciones educativas para la atención a la diversidad sociocultural, lingüística y étnica en un contexto urbano como es el Distrito Federal.

A partir de la colaboración que se establece entre la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, ésta construye el proyecto *Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa*, el mismo que se pone en marcha en el ciclo escolar 2004-2005, con él se busca establecer una serie de acciones encaminadas a que el equipo técnico académico propio de la DGESEI, los directores de plantel y los maestros de escuela tengan la posibilidad de iniciar la discusión e implementación de acciones educativas para la atención a la diversidad. A la fecha participan noventa y siete escuelas distribuidas en cuatro regiones: Centro, Juárez, San Lorenzo y San Miguel Teotongo. El nivel de educación primaria tiene el mayor número de escuelas participantes (63), le sigue la educación preescolar con treinta escuelas y por último educación secundaria con cuatro.

Durante el desarrollo del proyecto las escuelas participantes reciben de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe un paquete con materiales didácticos de la serie *ventana a mi comunidad*, consistente en un DVD con videos de cuatro pueblos indígenas: Lacandón, Mazahua, Otomí y Ch'ol; un cuadernillo de información cultural y otro de fichas de recreación y trabajo sobre cada uno de estos pueblos (ocho cuadernillos en total); también lleva a cabo actividades de seguimiento para conocer el uso del paquete didáctico. Estas acciones se realizan en estrecha comunicación con la DGSEI. Por su parte, la DGSEI entrega a las escuelas un *fichero escolar para la educación intercultural*, éste es un material producto de un esfuerzo interinstitucional entre la Dirección General de Educación Indígena (institución que elaboró el fichero), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa. Este fichero contempla un conjunto de actividades y fotografías que apoyan los contenidos de la educación básica desde la perspectiva intercultural. El material hace énfasis en tres tipos de actividades: miro y observo complementar temas y; para mejorar las relaciones humanas. Una de las actividades que destaca es el uso del *espejo* como un material que, a lo largo del ciclo escolar, permite trabajar la autoestima y el fortalecimiento de la identidad del niño.

Si bien planteamientos como los de Saldivar (2006) en torno a los problemas conceptuales y operativos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a cargo de la Coordinación Intercultural Bilingüe (Distrito Federal), refieren que el modelo promovido por dicho programa fue tomado de un modelo español, que en un contexto mexicano deja de lado la memoria histórica y "continúa reproduciendo la vieja visión del indigenismo de Estado, que insiste sólo en reconocer la cultura como el eje de diferencia y cambio de las relaciones interétnicas del país" (p. 105), frente a los recursos y espacios que ha generado para el desarrollo profesional de los maestros que atienden la educación preescolar, primaria y secundaria en las escuelas públicas de la delegación de Iztapalapa, representa una posibilidad de acercamiento, discusión y puesta en marcha de algunas acciones para la atención a la diversidad sociocultural, lingüística y étnica. Al respecto, en el siguiente apartado se presentan algunos sentidos y significados de los docentes en referencia a cómo se apropian de este proyecto.

Los sentidos de la educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa

El proyecto tiene entre sus propósitos que el profesor sea capaz de reconocer la diversidad como un elemento pedagógico positivo, que le brinda posibilidades para enriquecer su práctica. Al respecto, uno de los apoyos técnico pedagógicos de la DGSEI reconoce que en el trabajo con maestros se ha avanzado en la comprensión del término, pues en el primer taller² los maestros entendían diversidad como necesidades educativas especiales o como niños indígenas; pero ya en el segundo taller, los maestros expresaron que la diversidad plantea una relación estrecha con palabras como: variado, riqueza, ambiente escolar, compartir y aceptar, individualidad, potencial, especial y respeto. La comprensión del término *diversidad* es parte del proceso que se inició en el ciclo escolar 2004-2005 y sobre el cual continúan discutiendo y construyendo. Las ideas que han planteado como centrales son aquellas que señalan la necesidad de reconocer que la noción de diversidad implica el respeto entre docentes y el reconocimiento de sus fortalezas para trabajar en equipo, que en la diversidad el protagonista es el alumno, por lo que hay que centrar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la apropiación de los aprendizajes y los estilos de enseñanza; que

² En este taller estuvieron presentes profesores de los diferentes niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Se llevó a cabo en el mes de marzo, 2006.

en la diversidad estamos incluidos todos y que la atención y seguimiento al alumno es posible a través del trabajo colegiado.

Su dimensión operativa

Estas ideas sobre la diversidad cobran un sentido particular, dependiendo de la función que se desempeñe en la escuela, por ejemplo en el taller con directores³, éstos expresaron que:

El papel que juega el director de la escuela es importante para atender la diversidad y apoyar el trabajo de los profesores de grupo, es un ejercicio constante para aceptar a las personas como son y tener un conocimiento acerca del otro⁴.

El director debe buscar aproximarse a ¿qué representaciones tiene?, ¿qué significados tiene? Yo creo que hablaríamos de una atención a la diversidad con alumnos, padres de familia y maestros⁵.

Se hizo hincapié en la dimensión operativa de la planeación, en el cómo se atiende a la diversidad, cómo impacta en sus programas de trabajo, en sus proyectos de escuela de calidad, desde dónde considerarían la atención a la diversidad, qué estrategias, cómo sensibilizar y cómo comunicarse con los docentes, padres de familia, alumnos y cómo llevar los registros y evidencias de atención a casos particulares. La reflexión se centró en que la diversidad es quehacer de todos y no el de los demás, en que uno no puede formar en lo que no tiene, ser perseverantes y congruentes entre el decir y el hacer, evitar la simulación y en buscar y propiciar la diversificación de la enseñanza.

Planteamientos que encuentran una correspondencia directa con la función que se ejerce y la concepción que se tiene de los docentes, padres de familia y alumnos, donde persiste una idea del control y del seguimiento para rendir cuentas de los avances y logros obtenidos; la preocupación se centra en el cómo atender la diversidad y es aquí donde se encuentra uno de los aspectos aún pendientes de atender: la formación de Apoyos Técnico Pedagógicos y directivos que sean acompañantes en el proceso de los docentes para generar estrategias de intervención educativa situada fundamentadas en una perspectiva sociocultural.

Su dimensión en el aula y en la escuela: las estrategias que desarrollan

En el caso de las educadoras del jardín de niños, la noción de diversidad se plantea como la inclusión no solamente de niños con necesidades educativas especiales o niños inmigrantes, sino de la integración de todo el grupo a partir de ajustar ciertas actividades y materiales. El trabajo de campo permitió identificar que aún cuando las educadoras no han asistido a todos los talleres o reuniones a las que convoca la DGSEI –por situaciones personales o bien porque designan a otra maestra– o no cuentan con todos los materiales, participan en el proyecto motivadas por ayudar al alumno inmigrante, al que presenta alguna necesidad educativa especial o al alumno que es discriminado por diversas causas. Las actividades

³ A este taller asistieron los directores de las escuelas participantes de preescolar, primaria y secundaria. Se llevó a cabo en febrero, 2006.

⁴ Taller para directores, p. 3

⁵ Idem, p. 4

que implementan se basan en su propia experiencia sobre la diversidad en el salón de clase, en las búsquedas personales que realizan, en las orientaciones de sus colegas o de algún familiar, en los apoyos de sus directoras y, en pocos casos, en los materiales proporcionados en los talleres.

Las actividades que realizan las maestras son de dos tipos: aquellas que cada una desarrolla de acuerdo a las necesidades y características de su grupo, suscitadas por la presencia de un niño inmigrante o con necesidades educativas especiales; y aquellas que son dirigidas hacia la comunidad del jardín y con la participación de los padres de familia, como son el periódico mural y los cantos. Respecto al primer tipo de actividades, una maestra recurre a la lectura de uno de los libros que forma parte del *rincón del niño*, que está escrito en español y en mazateco, actividad que complementa con la enseñanza de un canto y contempla la participación de los padres de familia que hablan mazateco, al solicitarles una frase en esta lengua indígena para el periódico mural. Éste último constituye un espacio de comunicación con la comunidad en general, en él se colocan algunas reflexiones en torno a algún valor, efemérides, frases célebres o alguna actividad importante a desarrollarse en el jardín. Lo escriben en alguna lengua indígena, la experiencia ha sido en náhuatl, otomí y mazateco y al final colocan el significado en español. Cuando se tiene la participación de algún papá o mamá, se incorpora el agradecimiento por escrito a éstos.

De los problemas que se enfrentan

Uno de los aspectos, que las educadoras señalaron tanto en los talleres como en las entrevistas, es el relacionado con las actitudes de los profesores frente a la diversidad, éstas toman diferentes matices: aquellas que aceptan a los niños pero en los hechos los tienen apartados o no los integran y aquellas de no aceptación de niños inmigrantes o con alguna necesidad educativa especial argumentando la falta de preparación. Con la finalidad de ilustrar este último aspecto, recurro a un fragmento de una entrevista realizada a un maestro:

Es muy difícil, entre más joven es uno en el servicio como que uno muestra más. A ver de qué se trata. Esa curiosidad que nos da la edad y cuando conocemos decimos: Yo voy a ver de qué se trata y a ver si me conviene. Cuando uno tiene más edad, dice: ¡no! ¡ya! Eso ya me lo sé. Es lo que yo hago, pero ese confiarse a veces se va uno rezagando⁶.

Como expresa el profesor, *uno se va rezagando*, la realidad muestra que frente al reconocimiento de la diversidad, el docente se ve inmerso en un proceso de confrontación con sus propios prejuicios, estereotipos, creencias, valores y saberes docentes que lo sitúan en un proceso continuo de reflexión y reconstrucción.

Los profesores que sí conocen los materiales, expresan que éstos llegaron casi al final del año, que las actividades están enfocadas para primer y segundo año de primaria, pero que se pueden hacer ajustes para educación preescolar y secundaria. Quienes han utilizado los videos, reconocen que si bien éstos propician que los alumnos descubran que hay otras formas de pensar, de vestir, que hay costumbres diferentes, entre otras cosas, también identifican que los videos no muestran la realidad que se vive a diario en las comunidades indígenas.

⁶ Entrevista a maestro de escuela primaria (Proyecto 9-14), p. 11.

En el caso del fichero y del espejo -materiales que sólo llegan a la escuela primaria, no así a preescolar-, las educadoras plantean la necesidad de contar con diversos materiales y con espacios para la discusión y el intercambio de estrategias de trabajo que les permitan comprender con mayor profundidad cómo atender la diversidad.

La DGSEI plantea que el espacio para dar seguimiento al proyecto es el Consejo Técnico. Sin embargo, los puntos a tratar en él son múltiples y los maestros responsables del proyecto cuentan con diez minutos para informar del contenido del taller y de los materiales trabajados, su preocupación está centrada en el cumplimiento del programa de estudio y los múltiples proyectos y comisiones que deben atender.

Por qué las escuelas ingresan al proyecto

El proyecto no es obligatorio para las escuelas, en términos generales, la participación de éstas, surge por la propia capacidad de gestión pedagógica del directivo o de las profesoras para solicitar la incorporación de la escuela al proyecto, la coordinación de éste al interior del jardín recae en una docente, como una comisión más que deberá desarrollar durante el ciclo escolar, con la participación total o parcial de las docentes del jardín. La visita a los jardines de niños permitió observar que la coordinadora o responsable del proyecto, es una docente a la que su conocimiento y acercamiento con la diversidad es lo que la lleva a desarrollar este tipo de trabajo.

Las entrevistas realizadas permitieron identificar que en el caso del jardín de niños, la decisión fue tomada por la presencia de un niño inmigrante, que hablaba el español con dificultad y por la presencia de una niña y un niño con necesidades educativas especiales. El jardín se incorpora al proyecto en el ciclo escolar 2004-2005 con la coordinación de la maestra que atiende al niño inmigrante; para el ciclo escolar 2005-2006 la maestra deja la coordinación de este proyecto para participar en otro proyecto denominado *Pisotón*⁷.

Algunas reflexiones

Reconocer la presencia de la diversidad y establecer estrategias de trabajo para su atención desde un enfoque intercultural, son las líneas que se han establecido en el proyecto en la DGSEI; la experiencia de los docentes plantea la necesidad de una revisión por parte del equipo técnico académico respecto a las estrategias de operación del proyecto y de su continuidad, donde se valore el sentido y las posibilidades de participación de los docentes, la cobertura y el uso de los materiales, así como la posibilidad de realizar visitas a las escuelas participantes para apoyar desde las necesidades específicas de los profesores, de los alumnos y de la propia escuela.

Desde la escuela se observa que si bien la implementación del proyecto cobra diferentes sentidos, éste ha permitido que los profesores sean más sensibles con sus alumnos, que reconozcan la importancia de la socioafectividad para el desarrollo cognitivo del niño, de dar un lugar a las lenguas indígenas, de reconocer la diversidad como recurso pedagógico, de propiciar el trabajo colegiado y un mayor acercamiento con los padres de familia. También ha contribuido a crear un ambiente de respeto y de apoyo

⁷ Programa de Educación y Desarrollo Humano en lo Psicoafectivo, Formación de Valores, Paz y Medio Ambiente.

entre los alumnos y los maestros, a no verse como diferentes y a reconocer que se encuentran en un proceso de cambio desde la perspectiva intercultural.

Se reconocen avances, pero también se plantea la necesidad de una mayor organización y comunicación para que todos los miembros de la comunidad educativa estén enterados del proyecto y de las actividades propuestas. Desde la mirada de los profesores hace falta mayor comunicación, contar con materiales, fortalecer el trabajo con padres y propiciar el intercambio de estrategias de trabajo orientadas a la atención a la diversidad.

En el terreno del desarrollo profesional se reconoce que éste ha sido motivado por el interés de cada maestro, de búsquedas personales en el ámbito de conocer más sobre la cultura del niño inmigrante, de cómo atender a un niño con necesidades educativas especiales, de buscar estrategias para darle un lugar a la lengua indígena en el aula y una inquietud no resuelta es tomar cursos para aprender alguna lengua indígena, principalmente el náhuatl.

Finalmente, hablar del proyecto en términos de logros obtenidos implica reconocer que éstos no se dan inmediatamente y que el planteamiento y continuidad del mismo es en sí un proceso en construcción, el inicio de un camino por recorrer, camino en el cual resulta de suma importancia la formación de docentes para atender la diversidad sociocultural lingüística y étnica.

Formación que toca a aquellos maestros en formación y a los maestros en servicio, una formación más allá de los marcos teóricos, una formación acompañada de elementos pedagógicos que brinden al docente la posibilidad para reconocerse a sí mismo como un sujeto en constante interacción con otros sujetos, a reconocerse frente a sus concepciones, prejuicios y estereotipos que le impiden o facilitan una interacción sana y no violenta con los otros; a entender cómo ha construido su identidad y actitudes frente a la diversidad sociocultural, lingüística y étnica; procesos de intercambio que le permitan "vivenciar" la interculturalidad y procesos que le permitan diseñar, implementar y evaluar, desde una perspectiva reflexiva y crítica, estrategias de intervención para atender la diversidad desde un enfoque intercultural y la transformación paulatina de su práctica docente.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a través del proyecto *Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa*, posibilita un espacio que ha generado experiencias desde múltiples situaciones y contextos concretos, las preguntas que ahora saltan a mi mente son: ¿cómo avanzar hacia una formación de maestros que favorezca en las aulas una educación de calidad en la cual todos los niños y niñas alcancen los objetivos educativos desde un fortalecimiento de su identidad y autoestima?, ¿cómo y qué espacios darle a las lenguas indígenas en el aula y en la escuela, en la sociedad misma, cuando en el currículo nacional para educación básica y en la formación de maestros no se visualiza la enseñanza de una lengua indígena?, ¿cómo lograr la vinculación interinstitucional para que la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica tenga un parámetro de referencia amplio?

Si bien es cierto que la innovación y el cambio educativo implican un proceso, también es una necesidad disminuir las brechas de desigualdad que hoy en día se viven en la sociedad, en la escuela y en el aula por factores físicos, económicos, étnicos, religiosos, políticos, por preferencia sexual, género y estilos de aprendizaje, entre otros. En la medida en que se combatan acciones de discriminación y racismo, estaremos en posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todos y no para unos cuantos.

Bibliografía

- DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA (2004): *Proyecto Construcción de una Educación Intercultural en las Escuelas de Iztapalapa. 2004-2005*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA (2005): *Proyecto Construcción de una Educación Intercultural en las Escuelas de Iztapalapa. Fase II. 2005-2006*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- CRISPÍN, B. María Luisa (2006): "Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos", pp. 125-140, en: YANES, Pablo (Coord.): *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México, DF: Gobierno del DF.
- MOLINA, Virginia, y HERNÁNDEZ Juan José (2000): "Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los restos para la política pública", pp. 27-68, en: YANES, Pablo (Coord.) (2006): *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México, DF: Gobierno del DF.