



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

El centro de día Njhöya: Estrategias de atención a la diversidad

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

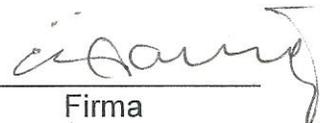
Presenta:

Diana Cristina Méndez Flores

Dirigido por:

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz
Presidente


Firma

Dr. Gaspar Real Cabello
Secretario


Firma

Dra. Miriam Herrera Aguilar
Vocal

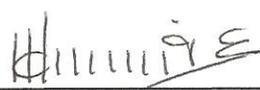

Firma

Dra. Beatriz Utrilla Sarmiento
Suplente


Firma

Mtra. Paulina Latapí Escalante
Suplente


Firma


Firma

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
Directora de la Facultad de Filosofía


Firma

Dra. Ma. Guadalupe Flavía Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre, 2016

RESUMEN

La presente investigación ofrece un diagnóstico del programa gubernamental: centro de día Njhöya, el cual se ubica en la ciudad de Querétaro. El trabajo busca presentar la relación entre los proyectos de gobierno que ofrecen atención a cierta población considerada “vulnerable” (niños en situación de calle) y el vínculo que existe entre sus asistentes y ciertos fenómenos educativos como la deserción escolar, el rendimiento y aprovechamiento en el aula; así como la relación con situaciones sociales como son la segregación, el racismo y la discriminación. Lo anterior, con el objetivo de que dicho diagnóstico pueda funcionar como base a futuras propuestas académicas y pedagógicas que coincidan con la situación del centro a modo de que dichas propuestas contribuyan a erradicar ciertos problemas educativos como la deserción, por dar algún ejemplo. Dentro de la investigación también se ofrece una propuesta pedagógica que contribuye al trabajo en aula con alumnos de tercero de preescolar a modo de poder cubrir áreas específicas de su aprendizaje académico.

(Palabras clave: población vulnerable, niños en situación de calle, segregación, discriminación, racismo, deserción escolar, rendimiento y aprovechamiento académico)

SUMMARY

This study describes a diagnosis about the government program: centro de día Njhöya, which is located in Queretaro city. The research presents the connection between the government programs that provide attention to certain population considered “disadvantage population” (street children) and the relation between the students and the educational situations like school leavers and performance and achievement in the classrooms, as well as the relation with social situations like discrimination, segregation and racism. This is intended that the diagnosis would work like foundation for future academy and pedagogical approaches to way that they contribute to eradicate certain educational problems like desertion. Within research, a pedagogical proposed is offered too, this promotes the work in the classroom with the kindergarten students in some specifics areas of their academic learning.

(Key words: disadvantage population, street children, segregation, discrimination, racism, desertion, achievement and performance in the classrooms)

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme dado la salud y fuerza necesarias para sacar adelante este proyecto tan importante en mi vida.

Al personal del centro de día Njhöya, que siempre tuvo las puertas abiertas y la disposición para ser mi guía en este recorrido. A los padres de familia que día a día se mostraron dispuestos a participar con sus conocimientos y experiencias; finalmente a los alumnos, quienes con sus sonrisas y ocurrencias hicieron que mi participación en el centro constantemente fuera una aventura.

A mis padres, quienes son mi apoyo y las raíces en cualquier logro personal y profesional que he obtenido. Gracias por su amor, paciencia y comprensión; por ayudarme y acompañarme a ser quien soy, así como darme la oportunidad de seguir soñando y creciendo a su lado. Les agradezco infinitamente confiar en mí.

A mis abuelitos, quienes desde el cielo me regresaron hacia las que son mis raíces y me mostraron de dónde vengo; sin todas sus enseñanzas y momentos a su lado no estaría hasta donde estoy ahora.

A Omar, quien más que un amigo ha sido un compañero de viaje, siempre presente en mis momentos importantes; gracias por la paciencia y las palabras de apoyo en todo momento. Gracias por creer en mí.

A la familia, porque me dieron la oportunidad de recordarme de lo que soy capaz y lo fuerte que puedo llegar a ser.

A cada uno de mis amigos, quienes me han acompañado en todos los pasos que doy en mi caminar por la vida; gracias por estar siempre a mi lado, sin ustedes este proyecto no hubiera tenido el mismo sentido.

Mi más profundo agradecimiento a todos los profesores de la MEAEB, quienes aportaron de manera incomparable, no sólo mi andar académico, sino que también incrementaron en mí, el deseo de buscar mejores oportunidades para cada una de las personas que han forjado este país.

Una mención especial a mi director de tesis, el Dr. Nicanor Rebolledo, quien tuvo la paciencia de dirigirme en cada paso de la investigación, así como por todas sus recomendaciones académicas que dieron forma a este trabajo.

A mis lectores, a quienes admiro profundamente y que con sus aportaciones y conocimientos, me permitieron ofrecer un trabajo que me deja completamente satisfecha. Gracias por dejarme un poco de todos sus conocimientos.

Gracias a la U.A.Q. y CONACYT por el apoyo y confianza otorgados a dicho programa.

Índice	
Resumen	I
Summary	II
Agradecimientos	II
Introducción	2
Capítulo I: El Centro de día Njhöya	11
Contexto histórico.....	11
Objetivos y visión del centro.....	20
Capítulo II: Un acercamiento a la diversidad desde el modelo ecológico-cultural	29
Modelos educativos de atención a la diversidad.....	40
La metodología.....	51
Capítulo III: Njhöya y los niños en “situación de calle”	55
Origen y situación lingüística de los alumnos.....	55
Situación económica.....	62
Capítulo IV: Estrategias de inclusión del CDN	67
Prácticas del CDN.....	69
Prácticas culturales como estrategia de atención a la diversidad.....	76
Modelo compensatorio como práctica de atención a la diversidad.....	78
Conclusiones	85
Propuesta pedagógica intercultural	92
Bibliografía	97
Referencias	100
Anexos	104

Introducción

Desde hace dos décadas se observa el fenómeno de la inmigración de personas de origen indígena a contextos urbanos como la ciudad de Querétaro. Las representaciones sociales que se construyen alrededor de este fenómeno de llegada de indígenas a las ciudades son variadas, en unos casos es visto como una tendencia no deseable que altera el orden social y la convivencia urbana existente, y en otros casos, como una condición inherente al crecimiento urbano y una manifestación típica de las ciudades modernas, que crecen formando núcleos de población marginada y barrios pobres; que como consecuencia de este crecimiento van apareciendo sentimientos de rechazo de los nativos hacia la población inmigrante, particularmente hacia la población indígena a la que con frecuencia se le considera inmigrante. El rechazo a la población indígena se manifiesta de distintas maneras, unas veces a través actitudes implícitas y explícitas de inadmiration, otras veces de acogimiento y aceptación. Como respuesta a estas actitudes de rechazo de la población indígena han surgido políticas afirmativas de acogimiento y movimientos de opinión de defensa de derechos, que se traducen en acciones de ayuda y solidaridad.

Estudiosos de distintas disciplinas han investigado dicho fenómeno en función de explicar su origen y las consecuencias que produce, así como la necesidad de construir herramientas capaces de intervenir a fin de aminorar sus consecuencias negativas. Una de estas herramientas es la educación y la incorporación de los niños a la escuela. La llegada de indígenas a la ciudad durante las últimas décadas, es un fenómeno que se explica como un movimiento de desplazamiento de familias enteras en el que se destaca a niños en edad escolar y por tanto de una población susceptible de atención. La oferta de educación puede entenderse en este marco de atención, como un acto de justicia y solidaridad, pero es evidente que los gobiernos están obligados a crear condiciones para integrar a los niños indígenas a la sociedad.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, manifiesta que la particularidad y la pluralidad de las identidades distinguen a los

grupos y sociedades que componen a la humanidad. En este sentido, la diversidad cultural debe entenderse como el patrimonio de la humanidad, por lo que debe ser reconocida en función de las generaciones presentes y futuras. Además, la UNESCO enfatiza el compromiso hacia el respeto de los derechos humanos de las minorías así como de los pueblos indígenas; del mismo modo que reconoce el derecho a la educación que valore la identidad cultural de cada individuo.

La UNESCO también identifica a la educación como el vehículo para la toma de conciencia sobre los efectos positivos de la diversidad cultural en las aulas el cual puede ser logrado por el rompimiento de los esquemas pedagógicos tradicionales a fin de crear y generar nuevas experiencias educativas que fomenten de manera más cercana la interacción entre culturas.

Sin embargo, el panorama no siempre es favorable para los grupos indígenas, quienes muchas veces se ven envueltos en condiciones de desigualdad, racismo y segregación. Actualmente existen políticas públicas nacionales, estatales y municipales de atención a estos grupos; éstas están dirigidas a atender sus problemáticas particulares, como: mejorar su condición de “vulnerabilidad” o “en situación de calle”, las cuales buscan, precisamente, atender los problemas que presentan con programas específicos y acciones basadas en políticas de inclusión.

Las declaraciones internacionales así como las políticas nacionales también están proponiendo líneas de acción que se dirigen a propiciar el aprecio por las distintas manifestaciones culturales dentro de los espacios escolares. Del mismo modo se propone impulsar la educación inicial con un énfasis especial a aquellos sectores que trabajan con población “vulnerable”, al mismo tiempo que se busca disminuir el abandono escolar de estos grupos. Como parte de las estrategias el gobierno estatal y municipal de Querétaro, se proponen la promoción de programas educativos de “tiempo completo” a fin de que se pueda complementar la formación de los jóvenes en zonas de alta incidencia delictiva, así como impulsar, por medio de los gobiernos estatales, la conjunción de esfuerzos para la inclusión y equidad de estos grupos y, finalmente, promover acciones interinstitucionales que involucren

la participación de poblaciones indígenas y migrantes tendientes a la inclusión y equidad educativa.

Así, en el estado de Querétaro existen políticas de atención a grupos vulnerables. Dichas políticas se traducen en programas de atención con objetivos similares tanto a nivel estatal como municipal. En total suman cinco programas conocidos como Centros de Día, de los cuales cuatro dependen del gobierno estatal, mientras que uno pertenece al gobierno municipal. Los Centros de Día estatales ofrecen apoyo académico a modo de regularización; en ellos, los jóvenes son acompañados a la hora de realizar sus tareas escolares con el propósito de resolver las dudas que vayan surgiendo en sus deberes. En estos espacios, los jóvenes también reciben un refrigerio que complementa su horario de estudio.

El Centro de Día “Njhöya” (en adelante CDN), es uno de los primeros espacios que busca integrar a los “niños de la calle” a la escuela por medio de acciones específicas de “regularización escolar” e integración social, de este modo ofrece servicios de regularización escolar, apoyo médico, jurídico, psicológico y alimenticio, además de ofrecer talleres artísticos, deportivos y científicos para los alumnos.

El CDN también busca apoyar a las familias de los niños y niñas en situación de calle”, por medio de apoyos a la salud brindando consultas y medicamento gratis de manera regular, es decir que, tanto los padres como hermanos de los alumnos pueden hacer uso de estos servicios en el momento que lo requieran. Lo mismo ocurre para los apoyos jurídicos y psicológicos.

Los servicios educativos que ofrece el CDN consisten en la oferta de preescolar regular, la regularización de alumnos de primaria, secundaria y preparatoria. Respecto al área educativa, ésta se aborda por medio de regularización a alumnos de primaria hasta preparatoria al mismo tiempo que el centro también cuenta con un preescolar oficial. El apoyo alimenticio se cubre con desayunos y comidas balanceadas a los asistentes durante el horario que están en el centro, es decir que se les ofrece un desayuno y comida.

La población que recibe estos servicios es catalogada como gente “en situación de calle”, por lo que de manera integral, el centro busca presentar una alternativa distinta al contexto callejero que llevan actualmente los asistentes y quienes los rodean, usando como vehículo principal la escolarización, así como las actividades artísticas y deportivas complementarias. Asimismo, el programa pretende disminuir la brecha académica entre alumnos con esta etiqueta y el resto del grupo.

Como característica general, la población inscrita encuentra en los cruceros de la ciudad su principal fuente de empleo, ya sea vendiendo productos como dulces, papas, cigarros, bolsas, etc.; así como limpiando parabrisas; y, en casos muy específicos, también se encuentran padres de familia inscritos a instituciones formales desarrollando actividades de limpieza en instituciones de gobierno, por mencionar sólo algunas de las principales actividades económicas de los padres de familia.

Otra de las características que presentan los asistentes y sus familias, es que un segmento de la población se reconoce como indígena; aunque son procedentes de distintos puntos de la República, como la ciudad de Querétaro, hasta estados más lejanos como son Chiapas y el Estado de México, la variedad y riqueza cultural presentes son elementos representativos del espacio de convivencia. El reconocimiento de una identidad indígena, no representa un factor discriminatorio o segregacionista al menos dentro del centro; sin embargo, la situación fuera del mismo es distinta, principalmente, en las escuelas oficiales a las que están inscritos los alumnos.

Los alumnos tienen dos maneras de ingresar al centro: la primera es por sugerencia de algún familiar o conocido que recomienda el centro; de esta forma los padres de familia y/o interesados acuden a las oficinas del mismo para pedir informes y poder ser candidato a recibir los servicios; y, la segunda es por medio del trabajo del DIF (Desarrollo Integral de la Familia), éste cuenta con un equipo de colaboradores que se dedican a entrevistar a las familias que se encuentran laborando en las calles y en caso de que los padres muestren un interés, se les

agenda una cita para una entrevista en sus hogares, y posteriormente puedan acudir a una visita al centro.

Si bien, el principal objetivo de ambos tipos de centros es erradicar y disminuir las actividades laborales de los menores en las calles; trabajar con los fenómenos discriminatorios y segregacionistas escolares, son situaciones a las que se enfrentan los profesores y encargados de grupo; lo anterior debido a que las características que presentan los alumnos son muy variables no sólo por los distintos lugares de los que provienen, sino que esto también conlleva a que existan distintas lenguas, cosmovisiones y tradiciones dentro de un mismo espacio escolar, situaciones que pueden propagar dichos fenómenos, aún si se conciben de manera positiva.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo principal documentar, analizar y ofrecer elementos de discusión sobre las formas y estrategias de atención a la diversidad y las estrategias que plantea el CDN para atender a los niños y niñas “en situación de calle”.

Las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cuáles son los objetivos del CDN? ¿Qué estrategias plantea el CDN para cumplir con sus objetivos? ¿Cómo son las estrategias de atención que plantea el CDN? ¿Cuál es el enfoque que sigue el CDN para atender la diversidad? ¿Cuáles son los resultados que alcanza la institución en su corta experiencia?

Las preguntas son respondidas una a una y se espera que el análisis y la discusión preliminar aporte a los estudios que hoy se realizan sobre la población indígena en el contexto de las ciudades. La información se obtuvo a través de diferentes instrumentos, la observación directa fue quizá el instrumento más importante, seguido de la información que se obtuvo de la documentación oficial del CDN, así como la aplicación de entrevistas directas a niños y padres de familia.

La investigación se llevó a cabo en dos etapas; la primera consistió en el levantamiento de información en calidad de participante del voluntariado del CDN por un periodo de seis meses. En este tiempo se estuvo colaborando como auxiliar

educativo de la maestra de tercero de preescolar, esto quiere decir que se trabajó con los alumnos apoyándolos en sus tareas escolares diarias, así como en las actividades recreativas que la encargada de grupo proponía. En este tiempo también se apoyó con la elaboración de material didáctico requerido por la docente, al igual que con el vaciado electrónico de información recuperada por medio de entrevistas a los padres y madres de familia. En esta etapa se tuvo el acercamiento con el personal administrativo así como con algunos alumnos y padres de familia.

Posteriormente, la segunda etapa consistió en el levantamiento de información en calidad de estudiante e investigadora del programa de Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, bajo esta condición se plantea trabajar con base a un doble objetivo, por un lado como investigadora externa y como excolaboradora con un fuerte vínculo con el CDN. Desde esta perspectiva se propuso un trabajo más amplio, es decir, que se decidió trabajar con todos los grados escolares, al igual que con todas las áreas del CDN, como son la cocina, el transporte, y cualquier espacio de convivencia fuera del aula, objetivo que no se planteó cuando se hizo la participación como voluntariado. La duración de este periodo fue de dos años, en él se tuvo un acercamiento con los padres de familia, así como con el resto del personal administrativo y encargado.

Las herramientas utilizadas fueron: la observación de las secuencias didácticas empleadas por los profesores dentro y fuera del aula, los eventos, ceremonias y festividades del CDN, así como la manera de interactuar de los alumnos; las entrevistas a profundidad con el personal administrativo tuvieron como objetivo conocer los propósitos del CDN al mismo tiempo que se abordaron las estrategias empleadas, con los padres de familia se trataron temas respecto a la educación de sus hijos, al igual que la importancia que tienen para ellos y sus familias los temas abordados en el mismo; y finalmente, la aplicación de cuestionarios para explorar las expectativas de los alumnos a largo plazo, así como las de los padres de familia.

Otra fuente importante de información fue la revisión de documentos del CDN, como boletas de calificaciones, formatos de entrevistas y cuestionarios aplicados a los padres de familia y alumnos al momento de ingresar al centro.

La aplicación de dichos instrumentos se llevó a cabo desde el mes de Agosto del 2014, hasta el mes de Enero del 2016. Si bien antes de esta fecha señalada hubo un acercamiento previo a los espacios y sujetos involucrados como ya se mencionó anteriormente, fue hasta este periodo que se presentó un plan de trabajo al centro, así como los objetivos y estrategias con los que se llevarían a cabo.

La selección de los entrevistados fue a partir de aquellos que tuvieran más tiempo en el CDN y que a la vez fueran participativos y colaboraran con lo que se les solicitaba. Los primeros entrevistados fueron los docentes y administrativos con el propósito de que también dieran información sobre los padres de familia y alumnos que pudieran ser parte de la investigación. Al haber estado participando previamente en el centro, el *raport* con algunos docentes como padres de familia y alumnos, facilitó el acercamiento con los mismos, generando un ambiente de empatía que facilitó, en algunos puntos, la investigación realizada.

Al ser una institución gubernamental, los momentos de elecciones también influyen en el día a día del centro, y por lo mismo, también en la recuperación de la información.

La tesis se compone de 5 capítulos que uno a uno intentan dar respuesta a las preguntas planteadas en la presente investigación. En este sentido, el capítulo I expone el contexto político, social, lingüístico, histórico e institucional del centro con el propósito de presentar el escenario de todos los elementos que dan forma a “Njhöya”. En este capítulo también se presenta a los actores involucrados, como son los profesores, personal administrativo, padres de familia y alumnos, con el fin de conocerlos y entender la manera en que ellos se relacionan con el centro.

El capítulo siguiente presenta el debate teórico que involucra y sostiene la propuesta conceptual de la investigación. De la misma forma se presentan las posturas de grandes investigadores que han aportado al debate sobre la educación

para minorías, así como parte de los resultados y propuestas generadas. Este apartado también ofrece la perspectiva metodológica seguida en la investigación, la cual también está relacionada con parte de las propuestas teóricas hechas por los autores mencionados anteriormente.

Los capítulos III y IV responden al análisis de los datos obtenidos, además del debate entre las propuestas teóricas y los resultados derivados en la investigación, en ellos se responden las preguntas de investigación planteadas al principio. Aspectos como: ¿Cuál es el papel del centro en las familias? ¿Existen actitudes que propicien un ambiente discriminatorio o segregacionista en el centro? Los alumnos que asisten al centro ¿tienen las mismas oportunidades académicas que quienes no son parte de él? Y otras preguntas, son las que encuentran una probabilidad en estos capítulos.

Finalmente, el capítulo V presenta las conclusiones así como algunas sugerencias para propuestas posteriores que puedan fomentar y realzar la riqueza cultural presente dentro del centro.

Po último, se presenta la bibliografía consultada a lo largo de la investigación, de la misma manera que se agrega la bibliografía que sirvió de referencia para el desarrollo de la presente.

CAPÍTULO I: EL CENTRO DE DÍA NJHÖYA

La amplificación de la pobreza en México ha generado problemas sociales preocupantes y graves en México; en este sentido los problemas educativos, así como la falta de oportunidades laborales y académicas para ciertos sectores de la población se han agudizado; este alto grado de pobreza también se ve reflejado en otros indicadores de vida como son el analfabetismo y el bajo rendimiento escolar. Así, es evidente que México requiere de mayores inversiones así como de políticas más cercanas y eficientes que promuevan un equitativo desarrollo social.

En este sentido es preciso preguntar ¿Qué son las políticas públicas? son las acciones que el gobierno propone para cumplir con la demanda de la sociedad en general, es decir que son entendidas como el conjunto de actividades que realizan las instituciones de gobierno que tienen como propósito un bienestar directo en la población; así se podrían resumir como ¿Qué producen quienes nos gobiernan para lograr qué resultados y con qué medios?

Las políticas públicas en México para superar las desigualdades sociales generalmente han sido compensatorias y asistencialistas, trayendo como consecuencia el poco lanzamiento de oportunidades reales para ciertos sectores de la población.

Los altos niveles de pobreza y vulnerabilidad han propiciado que desde los años treinta se generen políticas enfocadas a los pobres; sin embargo desde los años cincuenta ya se ha pensado en que dichas políticas tengan una visión más integradora. (Román, Valencia; 2010)

Contexto histórico

Cuando se habla de población vulnerable, se hace referencia a personas que no cuentan con un empleo formal, que no cuentan con una vivienda establecida y que sus condiciones de vida son consideradas como precarias. En este sentido, no es coincidencia pensar en que las personas vulnerables puedan

relacionarse con población indígena o bien con población indígena que migra a la ciudad.

Como parte de las políticas públicas empleadas en México, surgen programas que buscan atender las necesidades de este tipo población, reconociendo un apoyo integral y compensatorio con el propósito de integrarla al resto de la población.

Según el censo realizado por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) en el año 2010, en el país hay cerca de 6, 695, 228 hablantes de lengua indígena mayores a cinco años. Concretamente en el estado de Querétaro, se calcula que existen 29, 585 hablantes de lengua indígena, siendo los municipios de Amealco y Tolimán los que cuentan con mayor número de hablantes (Vázquez, Prieto, 2013). Tan sólo en el municipio de Querétaro son 4, 210 hablantes mayores de cinco años de edad.

En relación al factor de la migración urbana, un estudio realizado por el Instituto Queretano de la Mujer en el 2008 (Silva, 2008), señala que esta población se concentra principalmente en los asentamientos de la Nueva Realidad, Las Margaritas, Lomas de Casablanca, La Reforma Agraria y San Francisquito.

Esta migración se ha llevado a cabo por más de treinta años, por lo que los indígenas que llegan a la ciudad hacen de ésta un espacio de re-significación y reconexión de vínculos con sus lugares de origen, que aunque a veces se ven transformados no desaparecen para las nuevas generaciones. (Vázquez, Prieto, 2013)

En este mismo sentido, Arizpe (1975), relata la vida de indígenas mazahuas en la ciudad de México y explica cómo estas familias indígenas y migrantes tienden a crear lazos que los ayuden a seguir los vínculos con sus comunidades de origen a pesar de ser jóvenes: “Estas familias de jóvenes indígenas tienden a vivir con o cerca de parientes o paisanos del mismo pueblo y siguen el mismo patrón de vida que en la comunidad.” (Arizpe, 1975, p. 109).

Lo anterior demuestra que, si bien las familias se enfrentan a un modo de vida diferente al que llevan en sus comunidades, el cual muchas veces se podría re- definir y ver invadido por un modelo ajeno y asimilatorio - a los que muchas veces se ven obligados a formar parte-, existen maneras de defensa y protección de la cultura e identidad de los mismos migrantes, para quienes, las cuestiones sobre cómo proteger y conservar su cultura se vuelve un aspecto apreciable fuera de su comunidad de origen.

Por su parte, Lewis (2008), al igual que Arizpe hace una descripción de familias migrantes indígenas que llegan a la ciudad, para describir cómo es que ellos van organizando y adaptado su vida al nuevo mundo que los rodea; en este sentido, el autor identifica los estudios familiares como aquellos que podrán explicar de una manera más fiel, un contexto más cercano la realidad individual y social de los migrantes indígenas:

La familia es una unidad natural de estudio, particularmente en una gran metrópoli como la ciudad de México. Más aún, al describir una familia vemos a los individuos conforme viven y trabajan juntos, en lugar de verlos como promedios o estereotipos implícitos en los informes sobre patrones culturales... Los estudios de familias salvan la brecha entre los extremos contextuales de la cultura por un polo y el individuo por el otro; nosotros [los antropólogos] contemplamos ambos, la cultura y la personalidad, conforme se interrelacionan en la vida real. (Lewis, 2008, p. 18)

Así, esta investigación arroja información relacionada con el lazo que existe entre las familias indígenas migrantes a la ciudad de Querétaro y su relación con el contexto escolar en el que ellos son inmersos. Como ya se mencionó anteriormente, el Centro de día Njhöya es un proyecto que pertenece al gobierno municipal, el cual ofrece protección, atención y cuidado para los niños y niñas en “situación de calle”. Como parte de las estrategias para cumplir dichos objetivos, el CDN brinda servicios asistenciales a las familias tales como: atención médica, nutricional, educación

formal y no formal, actividades culturales, recreativas y deportivas, así como una serie de elementos protectores que busca cambiar su visión de “vida en las calles”.

Organizado en áreas de atención que actúan coordinadamente, el CDN promete a estos niños y niñas la posibilidad de una alternativa de vida mejor; no se trata única ni principalmente de satisfacer las necesidades, muchas veces urgentes, sino principalmente, de procurar que los niños y niñas hagan suyos, aquellos valores que les permitan ir construyendo posiciones personales frente a ellos mismos y al mundo que les rodea. En este sentido, la educación, la recreación, el arte, la convivencia y el entrenamiento ocupacional tienen un lugar fundamental, ya que para el centro, éstos son el vehículo a través del cual los niños se encuentran motivados a buscar y realizar acciones que les permitan vivir una vida mejor.

El CDN se ha convertido en un espacio físico donde niños y niñas que trabajan en calle, así como aquellos que acompañan a sus padres, encuentran un espacio de convivencia y aprendizaje que permite reducir los factores de riesgo a los que se encuentran expuestos en la vida en calle. Esto es, que se buscan y proponen estrategias de inclusión para los niños a quienes se consideran “vulnerables” ya sea por el modo de vida que llevan, o bien, para aquellos que tienen características sociales, económicas y lingüísticas distintas a la mayoría

Es así que en el año 2007, durante el gobierno del presidente municipal Armando Rivera Castillejos, se inaugura el Centro de Día “Jädi” (ubicado en la calle 20 de Noviembre #186, esquina con av. de los arcos), como parte del Programa de Protección al Menor y su Familia en Situación de Calle. El Centro de Día tenía como propósito principal “desalentar la presencia de los menores y sus familias en situación de calle” (2009), por lo que se trabajó en que fuera un espacio donde se ofrecieran servicios integrales tales como: educativos, legales, médicos y alimenticios.

Desde sus inicios el Centro de Día ha atendido a población que en su mayoría, es población indígena; es decir que, el 95% de la población que recibían eran originarios del municipio de Amealco, principalmente de comunidades como

Santiago Mezquititlán y San Ildelfonso; mientras que el resto provenían de algunas otras zonas de la ciudad como las colonias “Nueva Realidad” y “Lomas de Casablanca”.

En este centro, los niños recibían apoyo de transporte para trasladarse de sus casas al Centro de Día, llegaban a tomar un almuerzo para ingresar a los salones para después comenzar con el apoyo escolar y de regularización para sus actividades escolares. Al terminar con esto, se les ofrecía una comida balanceada y posteriormente llevarlos a sus respectivas escuelas en el transporte del mismo centro.

Para el año 2009, “Jädi” había logrado mantener 24 cruceros de la ciudad de Querétaro, sin familias y niños trabajando, de la misma forma que había ofrecido asesorías legales y oportunidades de empleo formal para los familiares de los niños (2009) lo que demostró que las necesidades de la población iban en aumento.

En esta primera etapa, el centro contaba con espacio suficiente para albergar 80 niños aproximadamente, sin embargo, la población atendida aumentaba alrededor de los 170 asistentes, lo que llevó a crear un nuevo espacio más adaptado y con mayores capacidades espaciales. Así, el día 8 de Julio del año



Placa que se ubica a la entrada del Centro de Día Njhöya, en ella se muestra la fecha de inauguración, así como los logotipos del gobierno en curso.

2009 se inauguran las nuevas instalaciones del Centro de Día pero ahora conocido como: “Njhöya” (Alegría).

A este tiempo, existían otros programas que ofrecían atención a población con características similares, al igual que compartían cierta

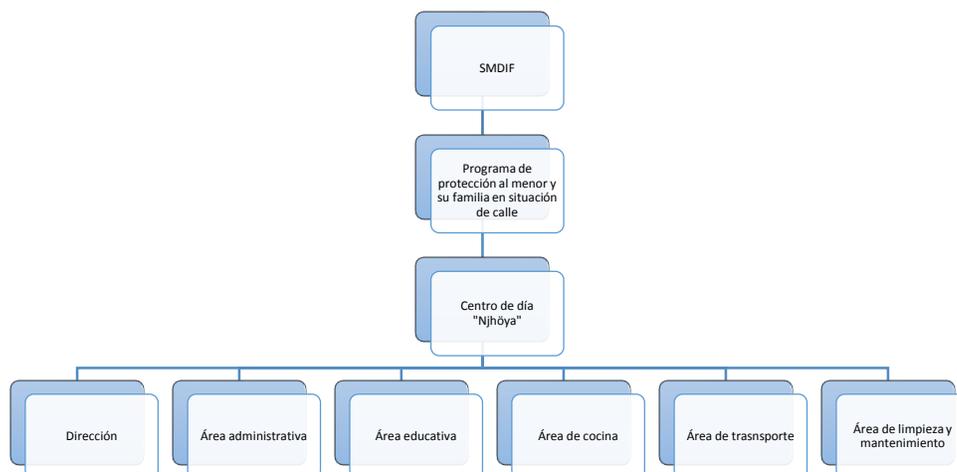
ideología respecto a los objetivos que se plantean, sin embargo dicho programas corresponden a Sistema Estatal DIF.

Actualmente existen cuatro centros estatales que apoyan a niños identificados como “vulnerables” o “en situación de calle”; dichos espacios están distribuidos en distintos puntos de la ciudad, principalmente mercados, como son: Lomas de Casablanca, La Cruz, Central de Abastos y Nueva Realidad. Aquí, se les ofrece un almuerzo caliente a los alumnos, así como talleres y cursos que generalmente están relacionados con la prevención de adicciones y violencia. En estos espacios los niños pueden ingresar desde los dos o tres meses hasta los seis años de edad. Para el año 2012, la población atendida en los centros estatales era alrededor de los 280 niños.

Una de las estrategias empleadas en los centros, tanto municipales como estatales, es que los hijos de los padres que laboran en las calles, se encuentren en espacios seguros mientras que sus padres desempeñan actividades laborales, por lo que los horarios de atención van de las 8 de la mañana a las 2 de la tarde, aproximadamente.

Como en sus orígenes, actualmente el CDN se encuentra inscrito al Programa de Protección al Menor y su Familia en Situación de Calle del Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia del estado de Querétaro, al mismo tiempo

que conservó su estructura organizacional que se presenta a continuación:



Fuente: Creación propia

A diferencia de las instalaciones anteriores, actualmente el centro de día cuenta con espacios más adaptados y equipados, contando con las siguientes áreas para ofrecer sus servicios:

Recibidor

- Área administrativa (8 oficinas)
- 1 salón de cómputo
- 1 biblioteca
- 1 gimnasio
- 1 salón de música y baile
- 1 ludoteca
- 1 consultorio médico
- 1 comedor para personal
- 1 comedor para alumnos
- Cocina
- Patio principal
- Patio de preescolar

- Estacionamiento
- Áreas verdes
- Baños de niños y niñas preescolar
- Baños de niños y niñas primaria
- Baños hombres y mujeres

El CDN responde a ciertas necesidades de la población indígena y no indígena que actualmente habita en la capital de la ciudad de Querétaro. Estas necesidades responden cuestiones básicas como de alimentación, salud y psicológicas; y otras no tan básicas como de transporte y legales.

En la actualidad, el centro alberga alrededor de 330 niños provenientes de diferentes regiones de la ciudad, del estado e incluso de la República, convirtiéndose en un espacio de protección, atención y cuidado para niños y niñas que trabajaban en las calles, o bien que sus padres realizan actividades laborales no formales.

Tomando en cuenta los servicios que se ofrecían anteriormente, el CDN conserva la atención médica, nutricional y educativa; así como actividades artísticas, deportivas y culturales que en conjunto, buscan cambiar la opinión de los asistentes y familiares respecto a la vida y trabajo en las calles.

El CDN está organizado de manera integral y coordinada, de tal forma que, todas las áreas trabajan en conjunto, con el propósito de ofrecer a los asistentes un panorama diferente al de la vida en las calles, es decir, que no tratan de satisfacer sólo las necesidades mencionadas anteriormente (salud, educación, alimentación, etc.), si no también, se procura que los niños hagan y refuercen valores y actitudes que les permitan re-organizar sus postura frente al mundo y ellos mismos. En este sentido, la convivencia, la educación y los servicios ofrecidos se convierten en los vehículos principales para lograr dicho objetivo.

Así, el CDN se ha convertido en un espacio físico donde los niños y las niñas que trabajaban en las calles, o bien, que acompañaban a sus papás en la misma situación, conviven y generan un aprendizaje que reduce factores de riesgo tales

como drogadicción, violencia familiar, explotación infantil, etc., mientras son parte de un ambiente de respeto y cariño.

Es importante aclarar que, los objetivos planteados por el CDN pueden verse reflejados a mediano y largo plazo, es decir que, se esperan resultados generacionales que puedan percibirse a través de los años.

Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo principal del centro es ofrecer ayuda integral a los niños y las niñas que no estudiaban por trabajar en la calle, o bien, que sus padres laboraban de la misma manera. Sin embargo, acciones como desalentar el trabajo infantil, disminuir y/o erradicar el tiempo el tiempo en calle de menores trabajadores, así como fortalecer los factores de protección, también se convierten en objetivos específicos del mismo centro.

Para lograr dichos objetivos el CDN propone actividades y/o talleres que abarcan diversos temas relacionados con la familia, las actividades laborales y la educación. Para llevarlos a cabo, se cuenta con material didáctico diverso y de acuerdo a los grados escolares de cada grupo como son: bibliografía, juegos didácticos, programas interactivos y salón de cómputo, los cuales pueden ser utilizados por cualquier encargado y responsable de salón para cubrir sus necesidades. Si bien todo este material puede ser ampliado, intenta cubrir, por lo menos, las necesidades primordiales de los profesores.

Para que un niño pueda ser parte del centro, son posibles dos maneras, como ya se mencionó en la introducción de la presente. La primera forma responde a la solicitud por parte del candidato, es decir que, los padres de familia tienen el derecho de acudir a las instalaciones del CDN con el objetivo de presentar su situación y solicitar ser parte del mismo. En este caso, el centro realiza las entrevistas correspondientes, así como el recorrido dentro de las instalaciones, con el fin de que los padres de familia solicitantes puedan reforzar y confirmar su decisión.

La segunda posibilidad para ser alumno, está relacionada con el proceso que se lleva a cabo como para los centros estatales y municipales; es decir, que los siguientes pasos son necesarios:

1. El sondeo: El DIF cuenta con un equipo formado por sociólogos y antropólogos encargados de establecer un primer contacto con padres y/o niños que se encuentren trabajando en las calles. Este acercamiento se genera por medio de preguntas como: ¿Por qué vienen a la ciudad? ¿cuál es su lugar de origen? ¿Cuántos integrantes hay en su familia? ¿A qué se dedican sus padres de familia? En este primer contacto, se les platica y comenta sobre las funciones del centro dejando abierta la posibilidad de realizar una visita en caso de que lo deseen, tanto los padres como quienes recibirán el apoyo directo.
2. La entrevista: Posteriormente este equipo realiza una visita al domicilio de las familias, con la finalidad de iniciar un expediente de los niños y conocer el contexto en el que se encuentran. Ahí se realiza una entrevista tanto a padres como a hijos, a la par que se explica de manera más profunda cómo es la asistencia, así como compromisos que se adquieren al inscribir a sus hijos al centro.
3. Visita al CDN: Los padres e hijos que lo decidan son parte de un recorrido dentro del centro, donde tienen la oportunidad de conocer las instalaciones, así como a parte del personal y alumnado que forma parte del mismo. En esta visita se les explica cuál es la dinámica, así como los papeles que tienen que llevar para terminar con la inscripción.

Ya que estén decididos, se reciben los documentos como: acta de nacimiento, comprobante de domicilio (en caso de que cuenten con él), boleta de calificaciones (si está inscrito a alguna escuela oficial) y ficha de inscripción; finalmente es necesario concluir el proceso, con la entrevista final.

4. Entrevista con profesor: Para terminar la inscripción es necesario realizar una entrevista con el profesor que estará a cargo de los niños; lo anterior con el propósito de conocer con mayor profundidad las habilidades y capacidades

individuales de los niños. En ésta entrevista se agregan algunos datos generales de los padres así como de los hijos inscritos.

En seguida y terminando con la información general del centro, se presentan las áreas de trabajo dentro de Njhöya, así como una descripción general de cada una de ellas.

Objetivos y visión del CDN

En el CDN se ofrecen diferentes servicios y programas flexibles y personalizados, que se integran a una red coordinada, mientras se busca que siempre estén dirigidos por personal totalmente capacitado para cubrir ciertas necesidades.

A continuación se presenta la descripción de dichas áreas:

- Salud
 - a) Alimentación

El CDN proporciona a los asistentes una alimentación balanceada (basada en el plato del buen comer), que ofrece a los niños la posibilidad de un desarrollo óptimo dentro y fuera de las aulas. Esta propuesta de alimentación consta de un desayuno y una comida diariamente, en la que se incluyen frutas, verduras y carnes; los cuales muchas veces, son alimentos que no pueden consumir diariamente en sus hogares; con ello se pretende mejorar el estado físico y nutricional de los y las niñas del centro.

El área de comida está apoyada por personas que diariamente se encargan de preparar los alimentos; de la misma forma a las mamás de los alumnos se les pide, se involucren y que al menos, una vez al mes, organicen grupos de máximo 6 personas para que apoyen a los responsables de la cocina.

A aquellas mamás que participan, el centro las apoya con una despensa por cada día que asisten, sin embargo hay ocasiones en las que no acuden, aun cuando son ellas las que eligen el día de asistencia. La participación de las mamás es con el objetivo de que conozcan y puedan acercarse un poco más a sus hijos dentro del contexto escolar y al mismo centro, es decir, que en el momento en que ellas

participan en las actividades que se realizan, es mayor el acercamiento que se genera con los directivos y personas involucradas en el centro de día.

b) Consulta médica

Dentro de Njhöya, día a día hay una doctora encargada de revisar y apoyar a los niños y familiares que tengan algún problema de salud.

Al ingresar al centro, la doctora ofrece una revisión general a cada uno de los asistentes, mientras les pide que conserven algunas medidas preventivas como: traer las uñas y el cabello cortos, así como no masticar chicle.

Si alguno de los asistentes tiene problemas y/o síntomas que puedan causarle dificultades de salud, la encargada lo revisa y se encarga de mandar un justificante para el centro y la escuela en caso de ser necesario.

De igual manera al CDN acuden brigadas por parte de Seguro Social, donde a los alumnos se les aplican vacunas y dosis de desparasitación; éstas últimas también se pueden repartir entre el resto de las familias en caso de que lo soliciten.

- Educación

a) Preescolar (educación formal)

El CDN cuenta con un preescolar que está adscrito a las normas de los CAIC'S (Centros de Atención Infantil Comunitaria), las cuales implican apoyar a los niños que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, proporcionando protección y formación integral por medio de actividades educativas dentro y fuera del aula; lo anterior se logra por medio de tareas que les permiten desarrollar las habilidades intelectuales y sociales a los niños, así como fortalecer la confianza y respeto en sí mismos, tal como lo haría cualquier otro sistema escolarizado.

Dentro del centro se localizan tres salones para este nivel educativo -uno por cada grado académico del área de preescolar (1ero, 2do y 3ero) -, en ellos existe una maestra encargada de manera titular y algunas veces cuentan con apoyo extra, ya sea por alumnos que realizan su servicio social universitario, o bien, alumnos que pertenecen al sistema de CONAFE (Consejo Nacional del Fomento Educativo).

En los grupos hay aproximadamente de 25 a 30 niños por cada salón, lo que demanda una gran atención por parte de los maestros titulares.

Es importante mencionar que, si bien en las escuelas formales cada alumno lleva un ritmo diferente, dentro del CDN, la situación es un poco diferente, ya que como se mencionó anteriormente, hay veces en las que los niños asistentes provienen de regiones diferentes al estado y cuentan con lenguas diferentes a la que habla la mayoría de los niños, provocando un posible desequilibrio para las maestras encargadas de los grupos y para los niños que hablan lenguas minoritarias principalmente.

Si bien hay veces en las que se cuenta con personal extra que puede apoyar a las maestras, la complejidad radica en el desconocimiento de las lenguas con las que llegan los alumnos, ya que difícilmente los maestros y/o personal encargado cuentan con la comprensión de todas las lenguas presentes en el salón de clases.

Para el caso del ingreso al preescolar, no existe una fecha límite en el que los padres de familia deban registrar a los niños dentro del centro, por lo que en el transcurso del año existe un constante flujo de alumnos, ocasionando una disparidad, que puede restringir el desarrollo de las habilidades intelectuales de los niños, ya que para este nivel sí se tiene un programa específico a cubrir y cuando los alumnos entran después generan ciertas desventajas con el resto del grupo.

b) Primaria y secundaria no formal

Para los alumnos de primaria, el apoyo educativo que se ofrece es diferente, es decir que, los alumnos de estos grados escolares están inscritos a primarias vespertinas formales como: “Ignacio Manuel Altamirano”, “Lázaro Cárdenas”, “Venustiano Carranza”, “Francisco I. Madero”, “Rosario Castellanos”, “Cuitláhuac”, “12 de Octubre”, “Tlaxco”, “República Española”, “Josefa Ortiz de Domínguez”, “José Ma. Morelos” y “Constituyentes”, por lo que el centro se convierte en un espacio de regularización y punto de ayuda con tareas, donde bajo la supervisión de profesores y chicos del servicio social, se pretende regularizar y fortalecer el rendimiento académico de cada uno de los alumnos.

Las instalaciones correspondientes para este nivel académico constan de tres salones los cuales se comparten entre dos grupos cada uno, organizándose 1° - 2°, 3° - 4° y 5°- 6°.

A estos grupos asisten cerca de 55 a 60 niños a cada uno, sin embargo, las listas de las profesoras encargadas cuentan con un registro de 70 a 75 niños aproximadamente.

La gran cantidad de alumnos que se presentan en estos salones y las distintas escuelas a las que están inscritos los estudiantes, originan que las maestras no puedan trabajar de manera global con los alumnos, por lo que recurren a estrategias pedagógicas diferentes como son trabajar con base en proyectos y temas específicos. Sin embargo, y a pesar de los intentos de los profesores, quedan brechas- difíciles de cerrar- entre los alumnos y sus escuelas oficiales.

Como parte de la formación integral que se ofrece a los alumnos, el centro busca desarrollar talleres a lo largo del curso escolar, aproximadamente estos talleres tienen una duración de 4 meses. Estos están a cargo de alumnos de diferentes universidades como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Querétaro y el Instituto Tecnológico Regional de Querétaro, principalmente, quienes coordinan y llevan a cabo actividades de ciencias, artes y lectura con la finalidad de ampliar este tipo de habilidades en los niños.

c) Primaria: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

Este servicio ofrece educación formal para niñas y niños que por su edad o por no haber cursado antes ningún grado escolar, no pueden ser inscritos en el sistema formal; de esta manera, el CDN busca aumentar la posibilidad de incorporarlos de manera definitiva a una institución educativa.

Las instalaciones disponibles para este servicio es únicamente un salón, donde cerca de 10 alumnos de primaria y secundaria asisten de lunes a viernes y tienen como tutores alumnos del mismo CONAFE quienes los van guiando y ayudando en solucionar las dudas académicas.

- Actividades deportivas

Con este tipo de actividades, se pretende fomentar la práctica de algunos deportes de manera organizada, es decir, que los alumnos conozcan las reglas de dichos pasatiempos, así como los principales torneos que existen para cada uno de ellos; con esto se pretende generar un interés en estas acciones y que pueda verse reflejado en el alejamiento a situaciones de riesgo como las drogas y el alcoholismo principalmente.

Los espacios con los que cuentan los alumnos para desarrollar dichas actividades consisten en la cancha de fútbol ubicada detrás del centro de día, la cual no es parte de las instalaciones del mismo, aunque los alumnos y profesores han encontrado la manera de aprovechar y disfrutar la cercanía de los mismos, llevando a niños a jugar fútbol, principalmente.

Otro espacio del que disponen para practicar actividades deportivas, es el patio principal. En él, los alumnos realizan clases de educación física las cuales están enfocadas a los niños de preescolar, ya que para la cantidad de alumnos que son en los niveles de primaria y secundaria, podría ser poco el espacio disponible.

- Actividades artísticas

Este tipo de actividades tienen el propósito de inculcar a los menores el gusto y el respeto por el arte en cualquiera de sus expresiones como parte de su desarrollo y expresión personal. Así, tanto las maestras como los prestadores de servicio social, buscan desenvolver este tipo de habilidades en los niños.

El CDN cuenta con un salón de música, donde ofrece a sus alumnos clases de apreciación musical una vez por semana para cada grupo, desde preescolar hasta secundaria. En ella se acercan a diferentes instrumentos musicales como panderos, claves, maracas y triángulos, al mismo tiempo que se las va mostrando una manera en cómo hacer y leer la música.

Al igual que las actividades deportivas, se busca que por medio del baile y la música especialmente, los niños puedan conocer realidades diferentes a las que el trabajo en las calles les puede ofrecer.

- Talleres formativos y preventivos

En cuanto a los talleres formativos y preventivos, éstos se van solicitando según las necesidades e intereses de los alumnos y profesores, algunos de ellos también han estado dirigidos a los padres de familia con el objetivo de presentarles una mejora en su calidad de vida.

Los encargados de estos talleres son personas especialistas que la mayoría de los casos abordan temas como: la drogadicción, la violencia en la familia, y la situación laboral en las calles.

Estos talleres no tienen ningún costo y se van programando de tal forma, que la mayoría de los interesados puedan asistir.

- Atención psicológica

El centro de día cuenta con un consultorio donde se proporciona acompañamiento psicológico a cada uno de los niños y niñas con el fin de apoyar, motivar y fortalecer el proceso de su desarrollo emocional.

Para estas consultas, son las maestras del centro quienes generalmente canalizan a los alumnos que puedan requerir este apoyo, sin embargo, también las maestras de las escuelas oficiales pueden solicitar el apoyo de la psicóloga en caso de detectar irregularidades en los niños.

- Paseos y/o visitas guiadas

Las visitas guiadas son eventos que se van programando a lo largo de los años escolares. Los principales lugares que se visitan son museos y otros espacios de promoción cultural ubicados en la ciudad. Para este tipo de actividades se solicita la compañía de algún familiar para que pueda apoyar a los organizadores con la logística y el cuidado de los alumnos.

Hay oportunidades en las que se consiguen descuentos y/o entrada libre para los asistentes, pero en caso de no ser así, es la familia la que tiene que cubrir ese gasto. En caso de que se dé la oportunidad, las maestras se programan para generar actividades que les permitan ahorrar a los niños y de esa forma cuenten con el dinero necesario para la entrada en la fecha programada del viaje. El transporte lo pone el mismo centro y va del mismo hacia el lugar de visita, dejando a los visitantes en los puntos de encuentro más cercanos a sus lugares de residencia.

Es necesario que los familiares a cargo de los alumnos presenten un permiso oficial firmado que proporciona la dirección; éste se entrega a la maestra encargada del grupo, a fin de que los familiares responsables conozcan todo lo relacionado a la salida.

- Eventos

El CDN realiza diferentes eventos según las fechas importantes marcadas en su calendario. Algunos de los principales festejos son: el día de las madres (10 de mayo), el día del niño (30 abril), día de reyes (6 de enero), día de muertos (1 y 2 de noviembre) y el día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). Esta última celebración tiene un sentido diferente, ya que son los familiares y los niños, los encargados de aportar cosas referentes a sus propias culturas tales como comida, vestimenta, artesanías o cualquier otro elemento que puedan presentar y compartir con el resto de los asistentes.



Ofrenda montada por los alumnos y docentes de CDN el día 2 de noviembre; con ella se reflejó la identidad indígena y mestiza presente en el centro de día. La ofrenda se muestra a autoridades gubernamentales invitados, la demostración se acompaña de un festival.

Para los otros acontecimientos es el centro quien se encarga de organizar los festivales, bailables o pequeños convivios entre los participantes; lo anterior con la única finalidad de que los asistentes tengan acceso a eventos culturales que les permitan aprender y disfrutar de los mismos, así como generar un espacio de convivencia y participación en un ambiente de festejo y alegría.

Otro evento que se realiza cada semana son los honores a la bandera, espacio donde todos los alumnos y profesores salen al patio principal para observar la marcha de la escolta mientras se entona el himno nacional en español.

Finalmente, otro evento sin duda importante, es el cierre del ciclo escolar, para el cual, cada año se selecciona un tema diferente que los niños desarrollan por medio de bailes, poesías y/o canciones.

En este mismo evento, se hace la entrega de constancias para los alumnos que dejarán el preescolar siendo ellos mismos los que marchan en la escolta y reciben uno de los mayores reconocimientos por parte del centro y sus familiares.



Entrega de constancias a los alumnos de 3ero de preescolar. Al evento asisten autoridades gubernamentales, así como padres de familia. En ese año el tema fue la época del rock and roll; los alumnos graduados presentaron el baile de "We go together", soundtrack de la película Vaseline.

Con esta información se pretende generar un acercamiento y conocimiento sobre todos los servicios ofrecidos, al mismo tiempo que se conocen las

particularidades de cada uno. A continuación se presentan los conceptos teóricos-metodológicos que guían la presente investigación.

Capítulo II: Un acercamiento a la diversidad desde el modelo ecológico-cultural

Actualmente, el interés por estudiar la convivencia escolar, así como la diversidad y la interculturalidad dentro de los espacios escolares es cada vez mayor. Este amplio interés está centrado, básicamente, en la comprensión de las experiencias educativas de los grupos minoritarios dentro de las escuelas y su relación con el déficit escolar, el ausentismo, la permanencia, el abandono, así como la discriminación y la segregación en las escuelas.

En los últimos años, la deserción escolar y los fenómenos asociados a ésta como la segregación y la exclusión, son estudiados con el objetivo de buscar alternativas de atención mediante programas que buscan combatir y reforzar como contraparte, la convivencia dentro de las escuelas, a fin de aumentar la permanencia dentro de ellas, disminuir el abandono y acrecentar el rendimiento académico.

En este sentido, Ogbu (2003) afirma que es indispensable examinar los rasgos de la sociedad en general que, de manera notable, conforman las pautas que adquieren los niños pertenecientes a las minorías, así como las respuestas que ofrecen las escuelas para estos alumnos (Ogbu, 2003, p. 47). Asimismo, el autor explica la importancia de estudiar las experiencias educativas de los alumnos minoritarios desde una perspectiva global y ecológica; es decir, comprender que dichas situaciones están vinculadas a fenómenos externos a las aulas y a las escuelas en general, las cuales se representan por una constante discontinuidad entre la relación casa- escuela.

Bajo esta óptica y resaltando la importancia que representa para autor la necesidad de conocer los contextos sobre el que se desenvuelven los alumnos de los grupos minoritarios en las escuelas, Ogbu (2003) explica que:

- 1) Los niños que pertenecen a minorías adquieren en sus <<culturas>> estilos interactivos y comunicativos, etc. que son discontinuos con los que característicamente se dan en

el aula, 2) el conocimiento obtenido en el estudio de la comunidad- casa puede contribuir a contemplar con mayor claridad los acontecimientos en el aula, y 3) ese conocimiento puede ser útil para mejorar las prácticas escolares y la enseñanza de los profesores. (Ogbu, 2003, pág. 146)

Así, el autor propone una metodología de enseñanza que se base en los conocimientos que están al alcance de estos alumnos, con el fin de que la discontinuidad pueda ir disminuyendo y, de la misma forma, el aprovechamiento escolar entre los alumnos que pertenecen a los grupos minoritarios, pueda aumentar.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que la relación entre las experiencias educativas negativas de los grupos minoritarios y el éxito escolar, ha estado determinado por el origen étnico de los estudiantes, la diversidad cultural de las escuelas, la pobreza y la violencia que caracteriza a los contextos que rodean a los alumnos que pertenecen a los grupos minoritarios.

En este mismo sentido, Mc Andrew (2011) ofrece una explicación sobre la educación de las minorías que revela, cómo las escuelas se transforman en espacios formadores de identidad y actitudes entre los jóvenes. Por otra parte, argumenta como las escuelas con alumnos de grupos minoritarios comparten valores tanto a nivel global, como experiencias concretas. Así, la autora busca una comprensión acerca de la dinámica de adaptación a las normas, los programas y prácticas de las escuelas públicas hacia las necesidades de los grupos minoritarios.

Con respecto a lo que menciona la autora, es preciso señalar que tanto para los profesores como para los directivos de las escuelas donde se reciben alumnos de grupos minoritarios, todavía resulta complicado organizar las actividades escolares de acuerdo a las características de dichos alumnos, por lo que muchas veces se siguen reproduciendo programas que no coinciden con las necesidades reales de los grupos que concentran esta diversidad.

A causa de lo anterior, Kumaravadivelu (2001) propone un método que alienta al profesor a convertirse en un investigador, dicho de otra manera, plantea

que el docente sea capaz de conocer las necesidades de sus alumnos y por lo tanto de sus grupos, esto por medio de herramientas utilizadas en la ciencia como son las entrevistas y cuestionarios que pueden ser aplicados tanto de manera individual como grupal.

El objetivo principal de este “pos-método pedagógico” es generar pedagogías que sean reales a las necesidades de los grupos atendidos, así como a las características de los alumnos, lo cual disminuye ampliamente la discontinuidad de la que habló Ogbu anteriormente.

Es necesario recalcar que parte de las deficiencias académicas que presentan los alumnos de grupos minoritarios, están relacionadas con la falta de estrategias pedagógicas que favorezcan tanto el desarrollo de los profesores como el de alumnos, lo cual refleja no sólo una distancia entre ambos, sino también entre las teorías hechas y las prácticas dentro del aula, situaciones que extienden la enorme grieta entre todos los actores relacionados.

Con el propósito de hacer una vinculación entre las teorías que proponen una educación para las minorías, así como la inclusión de las mismas a las mayorías, este capítulo se postula como el acercamiento teórico que por medio de tres apartados principales, explica los fenómenos que surgen en el centro, así como la manera en que han sido abordados. De esta manera, la primera sección explica cómo ha sido entendida la diversidad dentro de los espacios escolares; el segundo expone cuáles han sido los mecanismos de inclusión de los grupos minoritarios a los espacios escolares, y finalmente; el tercero hace referencia a la interculturalidad como un modelo para abordar la diversidad en las escuelas.

Hablar de diversidad cultural involucra distintas percepciones y puntos de vista. Una propuesta sobre el tema es la que hace Bouché, García, Quintana y Ruiz (2002) quienes explican la diversidad cultural de la siguiente manera:

La cultura- esa dimensión necesaria de la vida del hombre- se despliega en direcciones muy diversas en sus manifestaciones concretas. Que haya muchas culturas no es síntoma de

precariedad, sino del enorme potencial de la naturaleza humana. La explicación de por qué se da esta diversidad cultural, puede llevarse a cabo atendiendo a dos factores: el primero, considerando el mundo físico- que no pide de suyo ser “continuado” culturalmente, ni ser continuado en un sentido u otro- y, el segundo es el análisis de la naturaleza humana- que, por ser libre, despliega su acción “continuadora” del mundo físico en una infinidad de direcciones diferentes. (Bouché, García, Quintana, et al., 2002, p. 111-112)

Con la propuesta hecha por los autores, se puede identificar que la diversidad cultural implica las diferentes maneras de percibir el mundo y de relacionarse con el mismo, así como con sus semejantes; lo que significa, aceptar que no sólo hay una manera de resolver situaciones así como un destino único al que se espera llegar.

Cuando se entiende la diversidad cultural de esta forma, se observa que dicho fenómeno no queda aislado de los salones de clase y escuelas; esto es, que la diversidad siempre ha estado presente en estos espacios, aunque sin duda se ha maximizado con el fenómeno migratorio actual.

La migración junto con la diversidad que surge como resultado, orilla a que los procesos de enseñanza- aprendizaje sufran transformaciones según el nivel y tipo de diversidad con la que se está trabajando; sin embargo, y a pesar del interés por apostar a la diversidad y a la convivencia escolar, los profesores se siguen encontrando con un problema al interactuar con dichas poblaciones. Así, queda claro que dentro de un salón de clases se puede presentar una diversidad en diferentes aspectos, esto es: el bagaje de conocimientos que traen los alumnos, tipo de aprendizaje por el que adquieren dichos conocimientos y, si a esto se agregan las consecuencias de la migración, entonces, también se presentan situaciones de diversidad como: la lengua materna que hablan los alumnos y las diferencias culturales entre ellos.

Por lo anterior, es necesario aclarar que la diversidad dentro de los espacios escolares es un fenómeno complejo, por lo que no se debe atender sólo en

cuestiones superficiales como: que los alumnos desconozcan la lengua mayoritaria, o aceptar que se encuentran en una desigualdad social y económica que se refleja en los resultados escolares; es decir, hablar de diversidad se refiere a, terminar con la distancia entre la teoría y la práctica; entonces, se debe entender y atender dicho fenómeno usando como un primer vehículo la eliminación de prácticas homogéneas dentro de las aulas, como se ha venido haciendo en gran medida dentro de las escuelas.

El modelo ecológico- cultural es una propuesta planteada por Ogbu (2003) la cual busca demostrar las contradicciones y las paradojas de la escolarización de las minorías, las cuales son atribuidas fundamentalmente, por la condición étnica y racial de los grupos minoritarios.

Desde la ciencia de la antropología, Ogbu trabaja con las relaciones que surgen entre el medio ambiente, la organización social y los comportamientos de la población. A partir de esta perspectiva, así como la forma en la que los hombres se relacionan con el medio ambiente, será una de las bases de dicho modelo.

De esta visión, la propuesta de Ogbu va en un sentido integral, es decir que, el análisis planteado debe ir más allá de los espacios y contextos escolares, con la necesidad de abordar lo que sucede fuera de ellos, por lo que desde esta óptica, el autor afirma que “una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes.” (Ogbu, 1993, p. 159).

Con lo anterior como referencia, el autor presenta la “etnoecología de la escolarización” como un marco para estudiar las situaciones de los espacios escolares, así como las situaciones históricas y sociales que influyen en la escolarización de dichas comunidades minoritarias.

Dicho marco no sólo permite conocer la perspectiva de los grupos minoritarios, sino también la de los grupos mayoritarios, respecto a temas específicos sobre educación; al mismo tiempo que permite reconocer como las cuestiones políticas, económicas y sociales de dichos grupos minoritarios y

mayoritarios, permean la manera en la que se relacionan los directivos, profesores, y los mismos alumnos.

Respecto a las discrepancias que se identifican entre los grupos que han sido considerados como minoritarios y mayoritarios, Ogbu (1993) identifica que las diferencias, han sido construidas por aquellos que mantienen el poder, componiendo imágenes de quienes son diferentes dentro de los espacios escolares.

Sin duda, estas diferencias construidas son fenómenos que ocurren en todos los niveles, por lo que la escuela es un espacio donde también se pueden percibir a modo de reflejo. Castellanos (2003) también explica este fenómeno de manera general, encontrando un fundamento en las aparentes herencias biológicas y culturales, logrando legitimar dichas relaciones sociales (Castellanos, 2003). Para Ogbu, estas diferencias influyen de una manera sobresaliente en los resultados escolares, principalmente, de los grupos minoritarios. En este sentido, Wieviorka (2009) explica el fenómeno racismo de la manera general al verla como sólo como una construcción social, esto es, sin realidades biológicas o genéticas que la justifiquen.

Para el autor, el racismo es resultado de los prejuicios; sin embargo, este hecho de juzgar anticipadamente no es el generador inmediato de acciones racistas, es decir “el que tiene un prejuicio no sólo juzga al Otro de manera predeterminada, sino que además no se ve afectado, o no necesariamente, por lo que aporta la experiencia vivida o el encuentro con él.” (Wieviorka, 2009, p. 72).

Así, el problema del racismo, se fundamenta en un segundo paso; el cual consiste en llevar a la práctica dichos prejuicios, ya que no hay una relación automática entre éstos y las actitudes raciales. Pese a que no hay una relación inquebrantable entre los prejuicios y los actos raciales, no dejan de ser y reflejar actitudes discriminatorias, sino que más bien, la unión entre dichos fenómenos se dará cuando se presenten condiciones morales y políticas que favorezcan dicho paso.

Otro autor que ha trabajado cuestiones relacionadas con el racismo de manera general, y que sin duda apoya la tesis que se ha venido trabajando en esta investigación, es Baumann (2001) quien explica que estas “diferencias genéticas entre los seres humanos son demasiado pequeñas como para justificar las diferencias culturales que todos conocemos” (Baumann, 2011, p. 35), por lo que hablar de “etnicidad” y “raza”, según las características biológicas, culturales y religiosas, es una cuestión de exclusión que no tiene fundamentos sólidos, sino que únicamente son el resultado de dichas relaciones de poder, como ya se mencionó anteriormente.

Como se puede apreciar, el racismo es un fenómeno que no sólo se manifiesta en los contextos escolares, sino que se expresa y manifiesta de manera general, sin embargo, y retomando el espacio y contexto que interesa en este trabajo, es preciso analizarlo desde la perspectiva educativa, para lo que, Ogbu (2003) sugiere el uso del concepto de discriminación en el caso de la escolarización de las minorías negras de los Estados Unidos, para explicar las razones del fracaso escolar. En este contexto, habla del término: *instrumental discrimination* para aplicarlo principalmente durante la época de esclavitud, donde los negros no eran considerados dentro de las leyes norteamericanas, al mismo tiempo que carecían de igualdad de oportunidades tanto en el sector económico y político, espacios dónde sólo los blancos tenían oportunidad de participar; otro concepto propuesto por el autor es *social discrimination*, el cual explica como la situación se encuentra permeada por una estandarización de relaciones entre blancos y negros, es decir, en la leyes había normas que tenían que respetarse al momento de que había interacción entre estos dos grupos, un ejemplo que presenta el autor es la manera en la que tenían que referirse los esclavos negros hacia sus amos blancos, así como el respeto que debían mostrar a sus patrones; y por último, *expressive discrimination*, este tipo de discriminación se caracteriza por la creencia de que los blancos eran superiores a las personas negras en cuanto a la lengua, cultura e inclusive, su capacidad intelectual.

De igual manera, existen ciertas diferencias entre los mismos grupos minoritarios, las cuales Gibson (1991) explica como: las minorías migrantes y las minorías involuntarias, advirtiendo que cada una de ellas tiene ideologías y maneras diferentes de identificarse. De esta forma, es preciso tomar en cuenta el origen de la migración de cada individuo, ya que no será la misma forma de pensar de alguien quien por deseos propios decide cambiar su origen, a aquellos a los que han traído a manera de esclavos o en contra de su voluntad, por lo tanto la perspectiva y desenvolvimiento que un niño pueda tener dentro de los espacios escolares también se verá influenciado por estas cuestiones. Inclusive, existen estudios que demuestran, que aún entre los grupos migrantes existen diferencias que permean el éxito o el fracaso entre los alumnos. Ogbu (1991) explica:

Recent ethnographic studies among immigrant minorities suggest, however, that our conclusions about the relationship between discontinuities in culture, language and power relations on the one hand, and on the other, minorities disproportionate school failure or success may not be applicable to all minority groups. Some of these ethnographic studies indicate, specifically, that there may be different patterns of adaptation in school which lead to differential school success for immigrant and nonimmigrant minorities, partly because of different historical experiences which lead to adaptive responses. (Gibens, pág. 4, 1991)

Esta afirmación reflexiona sobre la necesidad de reconocer diferentes elementos que influyen en los procesos escolares y académicos de los alumnos, reconociendo que el éxito y los fracasos serán parte de fenómenos mucho más complejos que tienen sus fundamentos históricos y por lo tanto ideológicos.

Sumado a esto, la propuesta considera y demuestra la complejidad que se presenta en los contextos escolares al recibir poblaciones diversas, las cuales representan retos tanto para los profesores como para los asistentes a estos espacios, es así que, dentro de la propuesta de Ogbu mencionada anteriormente,

se sugiere como elemento primordial, realizar un replanteamiento que considere cada una de las ideologías presentes, al mismo tiempo que es importante considerar que parte de estos niños son “diferenciados” inicialmente, por las relaciones de poder generadas por los grupos mayoritarios.

En este sentido, sería necesario diferenciar, si los niños que ingresan al centro son considerados como “vulnerables” debido a la “situación de calle” que les reconoce la institución gubernamental, o si esa categorización es más bien creada a partir de su lugar de origen, su situación económica o, el reconocimiento de una identidad indígena.

Es preciso señalar que los factores mencionados anteriormente, pueden generar fenómenos consecuentes que se direccionen a situaciones racistas, segregacionistas y excluyentes. En respuesta a esto, se crean estrategias dirigidas a que los niños con las características anteriores -al ser reconocidos como grupos minoritarios y en condiciones de vulnerabilidad- no tengan problemas de inclusión y adaptabilidad hacia los grupos mayoritarios. La gran cuestión es que dichas estrategias no caigan en las mismas actitudes excluyentes y segregacionistas que ellas mismas evitan.

Se podría pensar que, la cuestión étnica y racial es la que sobresale cuando se habla de actitudes excluyentes, esto debido a que varias veces esta característica también está relacionada con otras como son cuestiones culturales y lingüísticas.

Así, retomando su propuesta sobre la “etnoecología de la escolarización”, es evidente que el surgimiento de algunos estereotipos que se relacionan con las características sociales y étnicas de los alumnos que pertenecen a los grupos minoritarios, no son lo influyen de manera directa en el rendimiento escolar de los alumnos, más bien, es la estigmatización que se hace de estas características sociales y étnicas.

A modo de ejemplificar dicha situación, Rebolledo (2015) refuerza la teoría propuesta por Ogbu, al expresar como “las dificultades por las que atraviesan hoy

las escuelas, muchas de las cuales son atribuidas a que los niños y niñas indígenas son los causantes de los problemas escolares, ya que en ellos recaen las altas tasas de reprobación, deserción y las problemáticas de inclusión”, son algunos de los estereotipos que rigen las conductas y reacciones dentro de las escuelas.

Esta suposición demuestra sólo un contexto que viven los espacios escolares con una presencia de diversidad en sus espacios escolares. Las estigmatizaciones también están relacionadas con las actitudes y conductas entre los mismos alumnos, directivos y docentes, las cuales son el resultado de una equivocada reacción hacia la diversidad. Es decir, que muchas veces se ubica a estos alumnos como estudiantes de bajo rendimiento escolar, además de conflictivos y violentos

Lo anterior demanda una atención -que no siempre cuenta con el conocimiento sobre cómo ser abordada. Si bien existen programas que buscan la integración de alumnos con ciertas características, se debe prestar atención a que el hecho de separarlos y etiquetarlos, no genere precisamente actitudes excluyentes y segregacionistas.

Esto involucra tanto a los responsables de estas instituciones como a los docentes hacia una exploración de nuevas estrategias pedagógicas que les permitan trabajar con lo que es diferente, a fin de que ciertos escenarios vayan disminuyendo.

Esta situación coincide con la teoría de Ogbu cuando comenta; como las minorías negras en Estados Unidos son las que presentan mayor número de deserción y un menor rendimiento académico, sin embargo, sus resultados arrojan que no se debe al nivel de capacidad que presentan los alumnos que pertenecen a grupos minoritarios, sino que son consecuencia de los contextos sociales y políticos en los que se encuentran inmersos, así como a las prácticas pedagógicas empleadas en las escuelas.

En otras palabras, es posible que los alumnos que pertenecen a grupos minoritarios tengan resultados diferentes sobre su aprovechamiento escolar debido a los diversos contextos sociales, económicos e inclusive históricos en los que se encuentran inmersos.

Un escenario que también se refiere a minorías, pero que está cobijado por otros argumentos sociales, son los grupos que a pesar de ser minoritarios no generan un estereotipo negativo en las escuelas, sino más bien ocurre todo lo contrario, esta escena corresponde a los extranjeros europeos, estadounidenses y asiáticos que visitan las escuelas mexicanas.

En este caso, la concepción étnica que se presenta es bastante influyente, ya que al hablar de estas minorías no se pone en duda la capacidad académica de los alumnos, ni su lengua es considerada como un impedimento para su aprendizaje. Lo anterior debido a los procesos históricos y por consecuencia, la ideología social que se tiene sobre estos grupos como sociedades superiores, dista mucho de la percepción que se tiene sobre los alumnos indígenas en las escuelas.

Como ya se comentó anteriormente, la realidad es muy diferente para los grupos minoritarios a los que se ha colocado como grupos oprimidos o en una posición de inferioridad, y por ello también es necesario conocer el proceso histórico que origina la presencia de estos grupos en las escuelas, ya que los contextos son muy diferentes para aquellos que se han ubicado como grupos dominantes y los dominados, como se acaba de señalar.

Con respecto a esto y retomando la situación de los grupos minoritarios que se encuentran en los espacios escolares y que a la vez complejiza el tratamiento dentro de las escuelas; Ogbu (2003) identifica dos tipos de minorías que ya se mencionaron anteriormente, estas son:

- a) Minorías voluntarias o inmigrantes: son aquellas que llegan por propia voluntad. Este tipo de minoría sugiere que la migración es una oportunidad con la que podrán encontrar un mayor bienestar económico y social y/o una libertad política.
- b) Minorías “involuntarias o de casta”: estos grupos tienen una historia llena de esclavitud e inferioridad, de aquí que consideren que las barreras que se presentan en la escuela son insuperables.

En relación a esto, el autor refiere que el primer tipo de minoría encuentra en la escuela una posibilidad de crecimiento y superación para su gente, mientras que; el segundo grupo supone que los espacios escolares son lugares en los que las relaciones de dominación, racismo y discriminación seguirán reproduciéndose.

A pesar de que los padres de las familias que llegan a la ciudad responden a minorías voluntarias, esto es, que esperan encontrar en la ciudad mejores oportunidades de empleo que las que existen en su localidad, muchos hijos de estas familias, se han encontrado con situaciones donde los docentes o encargados de grupo continúan reproduciendo actitudes que los señalan como inferiores o con pocas capacidades para desarrollar las actividades académicas, lo que se convierte en un círculo vicioso entre las escuelas, los alumnos y los padres de familia. Es decir, los alumnos no son correctamente atendidos en las escuelas, su rendimiento académico es bajo, los padres consideran que sus hijos no son capaces de estudiar y deciden sacarlos de la escuela. Así, cuando se realizan estudios o encuestas sobre la situación académica del país, la población indígena, generalmente manifiesta tener un bajo perfil académico, sin embargo, aún se está lejos de trabajar desde la raíz esta situación. De aquí, que casi siempre se tenga la concepción de que los indígenas son gente “poco preparada” (académicamente hablando) y por lo tanto “pobres” y/o “de bajos recursos”

Con la propuesta de Ogbu al retomar el modelo ecológico- cultural dentro de la investigación educativa, se puede observar que mientras más se tomen en cuenta las características y particularidades tanto de los alumnos como de los grupos minoritarios en las escuelas, será mejor la comprensión que se tenga del fenómeno de escolarización de las minorías y la diversidad cultural y lingüística, así como de fenómenos que influyen en el rendimiento y aprovechamiento académico.

Además, es importante conocer la manera en la que se ha trabajado con esta minoría, por lo que a continuación se presentan modelos que proponen un acercamiento a la diversidad dentro de los espacios educativos.

Modelos educativos de atención a la diversidad

Como se mencionó al principio del capítulo, los grupos minoritarios pueden verse estigmatizados en diversos aspectos de la sociedad en general, por lo que la escuela se convierte en un reflejo de esta misma situación. De acuerdo con esto y volviendo al contexto escolar que interesa para esta investigación, Mac Andrew (2011) menciona como las escuelas, más que otros lugares, son espacios en los que se tienen que evitar el trato diferencial entre los alumnos; es decir, romper con ciertos prejuicios y actitudes negativas que se generan en los grupos donde existe una diversidad tan compleja. Para la autora, la escuela debe prestar una atención especial a la resolución de conflictos sociales usando como vehículo la disminución de prejuicios presentes en la sociedad; de esta manera, las cuestiones culturales y religiosas se tendrían que involucrar siempre y cuando sea para generar una interacción que promueva el respeto y la tolerancia entre los individuos.

En este sentido y como una manifestación a lo que presenta la autora, es que surge el cuestionamiento sobre cómo trabajar y generar cierto tipo de relaciones en las que tanto minorías como mayorías dentro de los contextos escolares, no reproduzcan los estereotipos mencionados anteriormente, esto con el propósito de generar cambios en los resultados académicos de los alumnos, dejando de lado las propuestas dirigidas a conductas segregacionistas, excluyentes y discriminatorias, al menos dentro de las escuelas.

Wieviorka (2009) explica el fenómeno segregacional de manera general, de forma que lo interpreta tanto como proceso como resultado, es decir que- la segregación es el hecho de mantener la distancia entre los grupos diferentes, y a los cuales algunas veces se les dan espacios específicos en los que ellos se pueden relacionar y mover. Para el autor “la segregación racial no se confunde necesariamente con la explotación o la discriminación e incluso se puede presentar como su contrario, <<separados e iguales>> (Wieviorka, 2009, p. 79).

Bajo la conceptualización de segregación que se hace de manera general, Martínez Veiga (1999) la define como un fenómeno de exclusión que puede verse reflejado en diferentes ámbitos ya sea por la actividad laboral que se desempeña, el

lugar en el que se vive, (especificando que mientras más lejos se viva mayor será la segregación); la religión que se profesa, las preferencias sexuales, etc.

Como ejemplo de actos segregacionistas dentro de las escuelas, Andrés Rubia (2013) identifica 4 tipos de segregación originadas dentro de las instituciones educativas, las cuales clasifica de la siguiente manera:

- a) Por sexo: evidentemente ha sido la que más ha llamado la atención en el ámbito escolar, ya que los roles entre hombres y mujeres habían sido muy marcados desde los orígenes del sistema educativo; así, las mujeres eran instruidas en las actividades relacionadas con el hogar, limitándolas al desenvolvimiento dentro de los espacios privados. A pesar de que esto ha cambiado ampliándose y abriendo las puertas para las mujeres, sigue habiendo ciertos estereotipos sexuales que favorecen el pensamiento de otorgar algunas competencias y/o habilidades a cada sexo.
- b) Étnica: este tipo de segregación, el autor la atribuye al resultado de la migración dentro de las escuelas, definiéndola como una falta de oportunidades académicas tomando como punto de partida el lugar de origen de los alumnos. Ahora los niños que sufren este tipo de segregación escolar, generalmente viven distribuidos a lo largo de las zonas urbanas, mientras algunos forman pequeños comunidades con los miembros de su lugar de origen.
- c) Académica: este tipo de segregación es la que surge por el nivel de competencias académicas de los alumnos. Según Andrés Rubia, la segregación académica la encontramos en cuatro diferentes formas; la primera es que la que se presenta cuando se normalizan los niveles escolares que deben cursar los alumnos; la segunda se basa en la distinción de los centros educativos según el nivel de competencias de los alumnos; la tercera es la forma en la que los centros agrupan a sus alumnos mientras existen secciones reservadas para los “mejores” alumnos; y finalmente la aparición

de centros privados y públicos, es la última clasificación que hace el autor en relación a la segregación académica.

- d) Social: Este tipo de segregación se da con la separación del alumnado según su condición social, por lo que generalmente, está relacionada directamente a la étnica y académica.

En efecto, la segregación dentro del aula se puede originar por diferentes factores, y aunque se puede apreciar que en su mayoría están relacionadas unas con otras, como es el caso de la segregación étnica, social y académica, lo trascendental es analizar la manera en la que influyen sobre los resultados académicos y sociales; así como la manera en la que los mismos profesores y directivos se convierten en generadores de este tipo de conductas.

Como ejemplo concreto de dichas conductas dentro de las instituciones educativas, Rebolledo (2015) escribe que los mismos profesores hacen una separación entre los alumnos que ellos consideran “no hablan bien el español” procurando ofrecer un trato “especial” que, la mayoría de las veces, no es precisamente agradable hacia estos alumnos; inclusive los mismos profesores llegan a referirse a la lengua como un obstáculo en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Con esta separación hecha por los profesores, se refleja una segregación dentro del salón de clases, pero al mismo tiempo una actitud discriminadora por parte de los mismos, por lo que los alumnos continúan frente a fenómenos excluyentes que al mismo tiempo que los discrimina, los coloca en una situación de desigualdad ante sus compañeros.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de eliminar todo tipo de estereotipos, con el fin de estimular el diálogo y el contacto entre diferentes culturas y promover la interacción e interculturalidad; entonces es claro que se debe trabajar con dos puntos principales: el primero, que los alumnos pertenecientes a minorías son los que menos estudian y; segundo, que estos alumnos son los que menos aprenden y por lo tanto, aprovechan menos los conocimientos adquiridos en la escuela para su

vida diaria. Es evidente que esta falta de aprovechamiento escolar por parte de los alumnos que pertenecen a grupos minoritarios, no es debido sus condiciones sociales, étnicas y/o lingüísticas, sino que, como Rebolledo (2015) también menciona, las minorías étnicas en México reciben una educación deficiente, académicamente hablando; además de desarrollarse en espacios poco amigables y segmentados, por lo que es muy difícil encontrar población indígena en las universidades, ya que la mayoría de los alumnos van desertando en los primeros años de la educación básica. Lo anterior, debido a diversos factores como son: la discriminación, las irregularidades administrativas que llegan a presentar los alumnos y un factor relevante: el bilingüismo, el cual llega a ser considerado como dañino dentro del aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia del bilingüismo que presentan los alumnos, los mismos profesores se auto-reconocen como incapaces para trabajar con dicha población, mientras que otros preferirían que estos alumnos, asistieran a escuelas “especiales” donde puedan recibir la atención adecuada. Las opiniones de los profesores se deslindan de la responsabilidad de no saber aplicar métodos pedagógicos que atiendan la diversidad dentro de sus poblaciones, por lo que prefieren abogar a la condición indígena de sus alumnos como justificación del problema, o en el peor de los casos, negar la idea de que existe esta diversidad en sus salones y pensar que la población atendida es igual.

En este sentido, los profesores caen en el error de pensar que la única diferencia a la que se enfrentan respecto a sus alumnos es la académica, es decir, que tienen alumnos a los que les cuesta más trabajo avanzar o realizar sus tareas correctamente, sin analizar las condiciones étnicas y lingüísticas que rodean a dicha diferencia. Esta apreciación se da de manera más frecuente en la escuelas urbanas, donde la presencia indígena está presente pero que los maestros pasan desapercibida.

Sin embargo, y a pesar de las carencias escolares que se manifiestan, la presencia indígena en la escuela urbana es el resultado de un proceso por dejar de ser “invisibles” dentro de los contextos urbanos, por lo que es necesario, no caer

en el error de confundir la “invisibilidad” con la inexistencia (Czarny, 2002), ya que cada situación demandará métodos completamente aislados.

Existen diferentes políticas que han abordado la cuestión de la diversidad entre ellos se destaca la *política asimilacionista*, la cual pretende la absorción de todos los grupos creando sociedades homogéneas, imponiendo la cultura de los grupos dominantes, considerando que las particularidades generan rompimientos y separaciones en las sociedades, este enfoque plantea que las minorías étnicas hagan a un lado su identidad étnica, con el propósito de pertenecer y ser parte de la “cultura nacional”, alegando que en los rasgos étnicos se presenta el origen del retraso y deficiencia académica.

Dentro de este enfoque resaltan los modelos: a) asimilacionista: expresa que en la cultura originaria que llevan consigo los niños de grupos minoritarios es algo que obstaculiza y dificulta el conocimiento en los niños; en este sentido, muchas veces se prohíben los elementos culturales como puede ser la lengua materna; b) segregacionista: este modelo busca separar a las minorías, a modo de que no exista una interacción con los grupos mayoritarios. Al igual que el modelo asimilacionista, encuentra en las características étnicas el motivo principal de los retrasos y deficiencias académicas; c) compensatorio: en este modelo se pre-supone que los alumnos que pertenecen a minorías étnicas, carecen de habilidades cognitivas y culturales que les permitan un buen aprovechamiento escolar, por lo que se busca completar y llenar esos “vacíos” presentes. (Sedano, 2001)

Sin embargo y como contraparte de dichos modelos, surge la propuesta de una educación intercultural, la cual responde a una visión alternativa sobre cómo responder a la diversidad.

La interculturalidad como un modelo de atención a la diversidad

La interculturalidad pretende una construcción solidaria en relación a las maneras de crear vínculos entre distintos grupos y por lo tanto entre sus culturas. En este sentido, resulta complicado explicar a la interculturalidad vista sólo desde la perspectiva educativa, ya que ésta requiere del apoyo de la sociedad en general, en vísperas de la que escuela funcione como un reflejo de estos cambios

Este concepto surgido en los años setenta, básicamente propone una interrelación entre culturas; esto es que lo que se intenta conseguir es una comunicación, así como vínculos cordiales y positivos entre los diferentes grupos.

Este enfoque lo que busca obtener es una sociedad equitativa y justa, que lucha contra las asimetrías sociales, económicas y culturales, con el objetivo de ofrecer programas de inclusión para cada segmento de su sociedad o al menos, eso es lo que plantea en un principio. No obstante, son pocos los programas que han logrado acercarse a la interculturalidad de una manera efectiva, por lo que la educación se ha convertido en un vehículo posible para cumplir dichos propósitos.

Si bien, las poblaciones indígenas o minorías étnicas en Latinoamérica después de haber sido consideradas como un “problema” para la formación de los Estados nacionales, frente a las políticas asimilatorias, formaron parte de un movimiento social para el reconocimiento de la pluralidad y así demandaron una educación que estuviera de acuerdo a sus necesidades como población indígena.

Para el caso de México, la educación intercultural bilingüe (EIB) fue la que reemplazó a la educación bilingüe bicultural (EBB), la cual tenía como objetivo fortalecer la identidad étnica de cada pueblo, así como la equidad de la lengua y cultura, tanto del castellano como de la lengua indígena. Además, este modelo de educación planteaba la incorporación de las lenguas y culturas de origen dentro del proceso educativo (Durin, 2007), por esto es que la educación intercultural está estrechamente relacionada con la educación para indígenas y las poblaciones rurales, es decir, aún se piensa que este proyecto de educación es únicamente para este tipo de poblaciones, un error latente y que se continúa reproduciendo.

A pesar de que en algunas regiones de Latinoamérica ya se reconoce la necesidad de des-territorializar la función educativa, en la medida en la que admite la inequidad sobre los migrantes de las zonas rurales hacia las ciudades y su demanda a la educación básica (Muñoz, 1998), aún son pocas las experiencias de

educación intercultural en medios urbanos y población indígena. En este sentido, mientras más temprano se empiece a trabajar bajo la propuesta de este modelo pedagógico, más fructífera podrá ser a lo largo del tiempo.

Ahora, al considerar estos flujos migratorios de las zonas rurales a la ciudad, se puede observar que en las escuelas y en otros espacios públicos, cada día es más habitual encontrar diversidad cultural que también está relacionada con una diversidad lingüística, religiosa y social, por lo que Rebolledo (2016) argumenta “ciertamente el reconocimiento de la diversidad y el énfasis en las diferencias culturales, en las últimas décadas han creado nuevos escenarios para la acción afirmativa en las escuelas, abriendo oportunidades de acceso a este tipo de estudiantes y una atención culturalmente más específica” (2016)

En este sentido, el modelo de educación intercultural hace referencia a la convivencia sin discriminación dentro del aula –o cualquier espacio geográfico- sin importar el origen étnico, así como entender la diversidad más como una riqueza y un elemento favorecedor en el aprendizaje de los niños.

De este modo, es necesario aclarar que, dicho modelo de educación no puede ser entendido únicamente como “la pretensión de comprender al otro, sino el reconocimiento de que *el otro es diferente y no comprensible*” (Wulf, 2004, p. 138). Así, en un primer momento sería necesario comprender, cuáles han sido las razones por las que en México se han tenido que plantear modelos interculturales debido a la población que atiende, ya que como lo menciona Basalú (2002):

No es lo mismo establecer que las sociedades se han convertido en interculturales por la presencia de migrantes que concluir, por el contrario, que estas mismas ciudades han sido desde siempre plurales desde el punto de vista cultural. En el primer caso, la diversidad sería un atributo de los venidos de fuera; en el segundo, en cambio, los inmigrantes se limitarán a resaltar los rasgos de las diversidades

subyacentes, desde tiempo inmemorial, en la sociedad
(Besalú, 2002, p. 44)

Así, parece que la situación de México no se limita a uno de los contextos anteriores, aunque bien se sabe que desde su origen ha estado formado de diferentes grupos étnicos, la presencia de grupos foráneos cada vez es mayor, así como la migración de comunidades indígenas a la ciudad también incrementa día a día.

De esta manera y, al igual que es necesario reconocer el origen de la interculturalidad en la sociedad, también es preciso presentar las diferentes perspectivas que existen al hablar de la misma, ya que nos dará un panorama sobre cuál es la cara de interculturalidad que manejan los discursos, así como qué es lo que se propone como objetivo final.

Besalú (2002) presenta cuatro versiones de la interculturalidad, las cuales expone de la siguiente manera: 1) la que surge en el campo de la pedagogía con el fin de enfatizar la necesidad de contacto e interacción entre diversas culturas; 2) la que apoya el desarrollo lingüístico de los alumnos migrantes para aumentar las probabilidades éxito escolar ante un probable regreso a su lugar de origen; 3) la que propone que todos somos sujetos de una educación diferenciada y por lo cual somos capaces de *convivir* con el otro y, finalmente, 4) la que se utiliza como instrumento para luchar contra el racismo y la xenofobia. Así, se puede observar que existen diferentes maneras de percibir la interculturalidad, las cuales también están ligadas a la manera en la que se ha utilizado dicho concepto.

En este mismo sentido, es importante analizar como el mismo concepto se ha interpretado de distinta manera, por lo que Walsh (2009) reconoce tres caras de la interculturalidad:

a) *Interculturalidad relacional*: esta es la que se explica como la que ha existido siempre en las sociedades de América Latina debido a que se reconoce como el intercambio y contacto entre culturas de manera general; sin embargo, el intercambio dentro de esta perspectiva, acentúa las diferencias de dominación y

poder, ya que precisamente es la interculturalidad relacional la que busca seguir manteniendo dichas desigualdades;

b) *Interculturalidad funcional*: reconoce la diversidad y las diferencias culturales con la inclusión como meta. Esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin embargo no se preocupa por atender las desigualdades, lo cual explica el por qué se ha convertido en la representación intercultural más recurrente por el sistema político actual y,

3) *Interculturalidad crítica*: esta perspectiva parte del reconocimiento de que la diferencia se ha construido sobre un poder racializado y jerarquizado donde los grupos “blancos” se han colocado en la cima y dejan al resto en los peldaños inferiores. Desde esta manera de comprender la interculturalidad, la misma se convierte en un proceso, el cual debe ser construido desde abajo, es decir, desde los grupos a los que siempre se ha considerado como inferiores, y no desde arriba como se ha venido haciendo.

Con estas tres perspectivas que se tienen sobre la interculturalidad, se identifica como aquella que se ha utilizado a modo de discurso es la interculturalidad funcional, sin embargo, la que se espera que pueda ser llevada a las aulas, es la interculturalidad crítica, aunque pese a los esfuerzos realizados, aún está lejos de poder ser llevada a cabo.

En este sentido, Kumaravadivelu (2001) manifiesta la idea de elaborar teorías que surjan desde abajo, ya que lo que se ha venido haciendo es generar discursos que rompen con la realidad educativa, situación que impide dar paso a la interculturalidad crítica propuesta por Walsh. Así, es necesario que dichas teorías y discursos se basen en las experiencias reales de los individuos con el fin de generar propuestas que tengan una aplicación enriquecedora.

Bajo esta perspectiva, queda claro que el proyecto de educación intercultural es, hasta el momento, lo más cercano a lo ideal, sin embargo, aún se encuentra avanzando progresivamente, por lo que es conveniente plantear la posibilidad de referirse a una educación para la interculturalidad, más que de una educación intercultural.

También, la interculturalidad como un modelo pedagógico debe partir del razonamiento de una escuela sin exclusiones a fin de incorporar dentro de sus currículos y proyectos educativos, la diversidad cultural. Tomando como punto medular dicha propuesta, la escuela entonces, se convierte en ese diálogo de culturas tendiente a eliminar los estereotipos, dejando claro que, si bien, la escuela no podrá terminar por completo con la exclusión y discriminación externa, por lo menos podría ofrecer un espacio de intercambio y enriquecimiento cultural, lo anterior, teniendo la precaución de no caer en la discontinuidad cultural de la habló Ogbu anteriormente.

En este sentido, cabe mencionar que algunos proyectos aparte de ser segregacionistas, expresan realidades que no concuerdan con lo que los alumnos viven en sus casas o con las realidades de los contextos que rodean a los alumnos de los grupos minoritarios, lo que genera consecuencias como bajo aprovechamiento y el poco interés en lo que se aprende tal como se mencionó anteriormente.

En México, existen algunos programas que pretenden ofrecer oportunidades de equidad e igualdad para la población tanto a nivel federal como estatal y municipal. Un ejemplo de esto son los programas gubernamentales que surgen como respuesta a la inclusión de los grupos minoritarios aunque siguen reproduciendo conductas segregacionistas al separar a estos grupos y ofreciendo programas que no incluyen a la población en general.

En esta medida, se puede observar que, efectivamente la propuesta de Ogbu sobre el modelo ecológico- cultural para abordar la diversidad dentro de los espacios educativos, no se ha aplicado de una manera completa, esto es debido a que continúan sin considerarse las características contextuales de los alumnos que pertenecen a grupos minoritarios, y como consecuencia, las fallas dentro de los

ámbitos escolares se siguen adjudicando a las condiciones étnicas, culturales y económicas de estos alumnos.

Bajo este contexto es necesario ofrecer alternativas de análisis que permitan entender la situación de las escuelas, así como ofrecer a los profesores herramientas metodológicas, a fin de que se puedan convertir en autores de sus propias propuestas, sólo de esta manera se podrá generar una interculturalidad que verdaderamente coincida con las expectativas de dicho concepto.

La metodología

Como ya se mencionó anteriormente, este trabajo es el resultado de dos etapas de colaboración con el CDN, por lo que gran parte de la observación realizada en el mismo parte de una lectura mezclada entre los objetivos particulares del centro, así como de las críticas propias que se pudieron ir generando durante el recorrido. De este modo se propone una metodología que utiliza la observación científica como punto medular, resaltando que dicha observación está cargada de juicios de auto observación que involucra tanto las visiones del centro como aquellas experiencias cotidianas y consecuentes del día a día dentro de este espacio.

La metodología usada en la investigación está basada en el modelo etnoecológico propuesto por Ogbu. En este sentido, se plantea un estudio que involucra los espacios dentro y fuera de los salones de clase con el fin de conocer un contexto más amplio tanto de los estudiantes, como de las familias que los rodean.

La etnografía que se utiliza en la investigación se retoma de la propuesta hecha por Harry F. Wolcott (1993) quien menciona la importancia de la etnografía dentro de los espacios escolares así, el autor explica, que cada uno de los actores involucrados en la escuela cuenta con una carga cultural diferente la cual definirá la dinámica escolar en cada uno de los espacios como pueden ser las aulas, los patios, los salones para actividades recreativas y otros.

Por su parte, el autor también hace referencia a los errores comunes en los que se ha caído al definir la etnografía, por lo que hace una discriminación

conceptual y práctica entre el verdadero quehacer etnográfico y aquellas prácticas que no han tomado en cuenta los factores culturales, como son el caso de las etnografías densas y aquellos estudios basados únicamente en las relaciones con los sujetos, por mencionar algunos ejemplos.

En este sentido, el autor deja claro que el único requisito para obtener una verdadera etnografía, es tomar en cuenta las interpretaciones culturales de los actores involucrados por lo que en la presente investigación el factor cultural será indispensable para el desarrollo de la misma. Así, esta herramienta metodológica permite acercarse de manera más real al contexto de los sujetos involucrados en el CDN.

La etnografía se llevó a cabo tanto en los salones de clase, como en los espacios exteriores (patios, transporte, comedor, pasillos, recepción y canchas). Las fechas del trabajo etnográfico fueron de agosto del 2014 a febrero del 2016, mencionando que anteriormente ya se había generado un acercamiento que duró 6 meses aproximadamente. De esta manera, la etnografía en las fechas de investigación fue bajo puntos muy específicos, los cuales se relacionan con la siguiente herramienta metodológica que es la observación.

La etnografía facilitó la obtención de datos relacionados con el conocimiento tanto del enfoque que propone el centro para la atención de la diversidad, así como de las técnicas utilizadas para cumplir los objetivos del CDN. Así, tanto la etnografía como la observación se dirigieron a conocer los discursos, las formas de trabajo de los profesores encargados de grupo, las formas de relacionarse entre los sujetos involucrados, y cuestiones relacionadas con la lengua como los usos y espacios para las lenguas que interactúan en el CDN.

La observación, como mencionan Carolyn M. Everston y Judith L. Green (1993), aparte de ser una acción cotidiana, puede formar parte de la investigación al convertirse en la respuesta a preguntas específicas relacionadas con los objetivos de exploración planteados; es decir que, gracias a ella se puede obtener una guía sobre el qué hacer, cómo hacer y para qué hacer.

Si bien la observación cuenta con prejuicios y puntos de vista propios, es la relación existente entre la etnografía y esta herramienta metodológica que se hace indispensable. Con el fin de obtener datos más próximos a la realidad del CDN la observación se realizó en los dos niveles propuestos por las autoras Everson y Green (1993) los cuales son: el primero, realizado de manera general y el cual se logró gracias al primer acercamiento al centro, siendo parte del voluntariado dentro del mismo y, posteriormente; el segundo nivel donde la observación se convirtió en un instrumento metodológico propiamente dicho y del cual se generó la guía de observación para la presente investigación.

La observación dentro del aula se basó en puntos como: los temas abordados en clase, el material utilizado por parte de los docentes, las relaciones entre los alumnos y el profesor y las formas de estudio de los alumnos.

La observación fuera del salón de clases involucraba aspectos como quiénes estaban interactuando, en qué lengua, cuáles eran los temas abordados y en qué espacio se llevó a cabo la interacción.

La fecha de aplicación de esta herramienta fue la misma que la etapa de la etnografía; de agosto de 2014 a febrero de 2016.

Otra herramienta metodológica que se utiliza en la investigación, es la entrevista; instrumento importante en las investigaciones antropológicas y etnográficas.

El sociólogo José Ignacio Ruíz (1999) escribe que la entrevista es como “una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas.” (Ruíz, 1999, pág. 165). En este mismo sentido el autor agrega: “La entrevista en profundidad, en definitiva, es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación.” (Ruíz, 1999, pág. 166)

A través de las preguntas guía de la entrevista, se puede conocer de una manera más a fondo tanto a los colaboradores del CDN, así como algunas

experiencias que hayan tenido durante su experiencia en el mismo. De la misma forma se utiliza una serie de preguntas guía para aplicarlas a los alumnos y padres de familia quienes también son sujetos importantes para conocer las culturas involucradas en el campo de trabajo.

La entrevista proporcionó información relacionada con los objetivos que se propone el CDN, así como las estrategias empleadas por el personal encargado para cumplir dichos objetivos.

Estas herramientas metodológicas se aplicaron desde el mes de agosto del 2014 hasta el presente día, en diferentes horarios y con distintas personas que involucran alumnos, padres de familia, personas encargadas de grupo y directivos; como en distintos espacios que van desde oficinas, patios del centro, salones de clase, pasillos, etc. Todo lo anterior ha permitido un acercamiento a los contextos tanto escolares como familiares de los alumnos, de esta forma se presenta parte de la información recabada hasta la fecha, así como una descripción del proceso en que fue aplicada dicha herramienta.

Ya conocidos los objetivos del CDN, las manera empleadas para cumplir dichos objetivos, así como las estrategias y el enfoque del mismo para atender a la diversidad surge la propuesta de generar una propuesta pedagógica intercultural que promueva el fortalecimiento de las identidades culturales de los alumnos.

Capítulo III: Njhöya y los niños “en situación de calle”

Como se mencionó en capítulos anteriores, el CDN es el resultado de una política pública que se ha dirigido a un sector de la población reconocido como “vulnerable” pero ¿por qué se les llama así? Es necesario recordar que el primer contacto que se tiene con la población es por medio de una entrevista con los padres, quienes trabajan en los semáforos o cruceros de la ciudad, así, se comienza con la etiqueta de niños en situación de calle debido a que sus padres no cuentan con un empleo formal, pero ¿por qué “en situación de calle”?

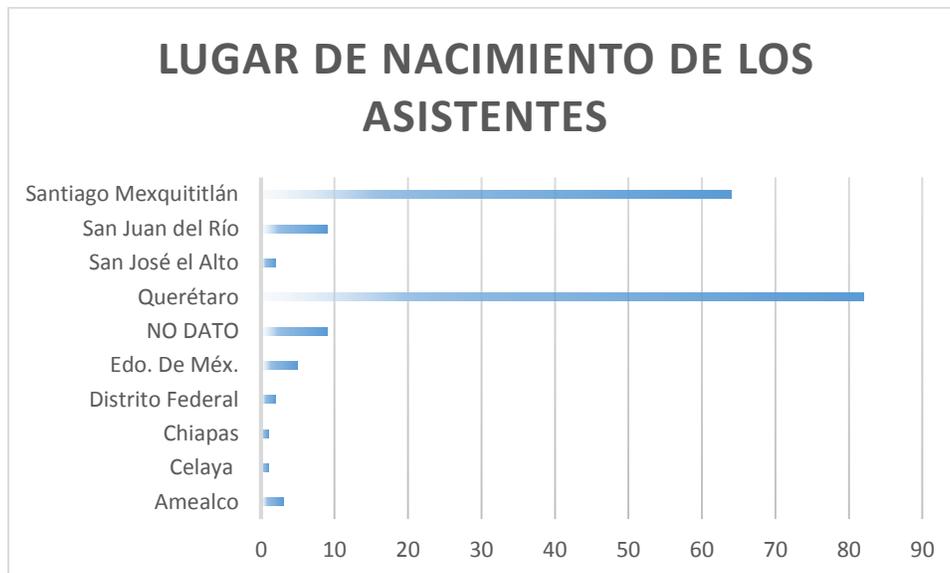
Es necesario reconocer que todos los niños cuentan con un domicilio fijo, que si bien en su mayoría responde a una ubicación en colonias registradas como asentamientos irregulares, los niños tienen un lugar al que ellos reconocen como su casa. Con esto queda a consideración, de donde viene dicha categorización, ya que como se muestra, los alumnos tienen un hogar al igual que una familia que los rodea.

Así, con el objetivo de conocer a mayor profundidad por qué se consideran niños en “situación de calle”; a continuación se presentan algunas particulares de los niños y sus padres de familia divididas en su origen étnico, diversidad lingüística y situación económica.

Origen y situación lingüística de los alumnos

Los alumnos son originarios de distintos puntos de la República Mexicana, sin embargo, los principales lugares de origen registrados, corresponden a la capital del Estado de Querétaro y al municipio de Amealco, concretamente a la comunidad de Santiago Mexquititlán; en segundo lugar se ubica el municipio de San Juan del Río, seguido de San José el Alto, Chiapas, Celaya y el Estado de México con una población menor.

A continuación se presenta una gráfica que muestra la información señalada anteriormente:



Principales lugares de origen de los asistentes

Es necesario recordar que dicha información se obtuvo por medio de la consulta de los cuestionarios de ingreso que hace el CDN al momento de recibir a los alumnos, por lo que el registro de “no dato” es debido a que los padres no contestaron dicho rubro en el cuestionario.

Como se puede apreciar en la gráfica, los padres señalan que parte del alumnado ya ha nacido en el capital de Estado, no obstante, la etnografía arrojó que para aquellos que mencionaron haber nacido en el municipio de Amealco, algunos de los casos corresponden- de manera muy particular- a la comunidad de Santiago Mexquititlán; lo que podría acercar más las cifras entre los primeros lugares mencionados.

Si bien existe una alta población de alumnos que han nacido en la capital del Estado, se puede percibir que parte de estos alumnos son aquellos que estudian del preescolar hacia el 4to año de primaria; inclusive, hay niños de quienes sus padres también fueron alumnos del centro en las primeras generaciones, lo que indica que la migración de la comunidad de Santiago Mexquititlán hacia la capital no es un fenómeno reciente, aunque con el paso del tiempo, se realiza más constantemente debido a diversos factores como: la falta de oportunidades

laborales en sus lugares de origen, o bien, simplemente sus familias ya se han asentado aquí y ellos han decidido continuar con la vida en la ciudad.

A pesar de que los alumnos y familias nucleares de los mismos, ya tienen una residencia en la capital del Estado, la relación con sus comunidades de origen es estrecha y continua, por lo que es común observar que en los días festivos o puentes escolares, los alumnos y sus familias regresan al “rancho” (como ellos le llaman), para visitar a sus familiares o asistir a las festividades de la comunidad como son el día de muertos y el día de la fiesta de Santiago Mexquititlán.

Para los alumnos que no vienen de comunidades tan cercanas, como es el estado de Chiapas, también se detectó que acuden a su lugar de origen en fechas específicas del año, siendo la principal en el mes de Junio, especialmente para la renovación de un apoyo económico que les ofrece el gobierno de su estado; sin embargo, pocas veces regresan al centro, a pesar de que sí regresan a la ciudad.

Lo anterior da muestra de cómo el centro recibe población de diferentes puntos de la ciudad y la República, sin importar la lengua o cosmovisiones que tienen tanto los alumnos como sus familias. Ciertamente, en un principio la



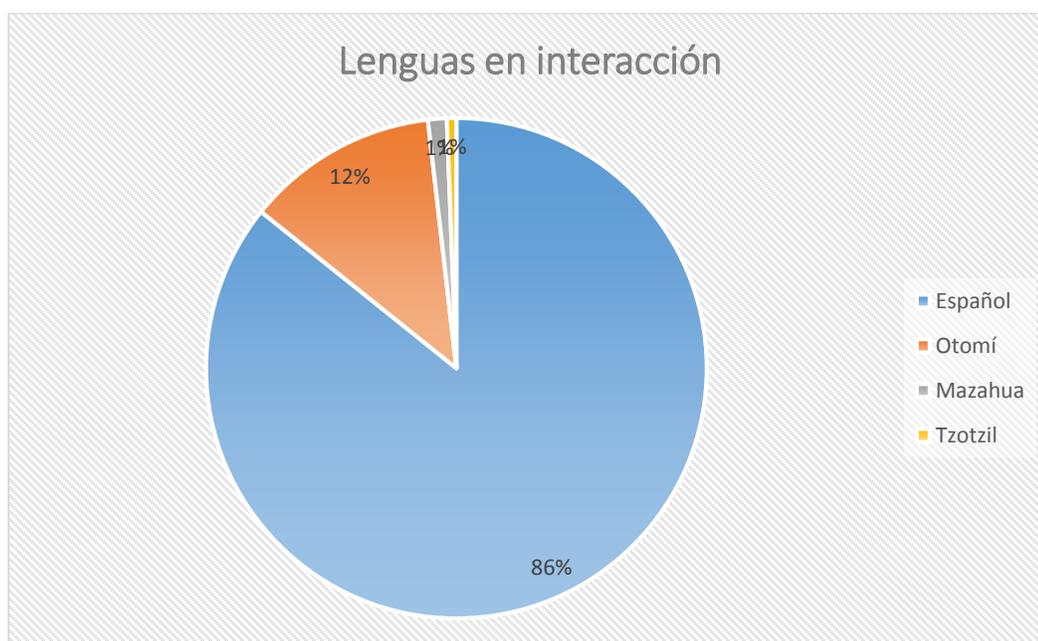
Ilustración 2 Evento oficial

población se reducía a la presencia de los grupos étnicos cercanos a la capital, pero hoy en día y como resultado del flujo migratorio, el centro debe abrir sus puertas a poblaciones cada vez más

variables, lo que intensifica y fortalece la diversidad entre los asistentes.

Este tipo de poblaciones responden a los grupos minoritarios voluntarios que menciona Ogbu, es decir, son los padres de familia quienes buscan una mayor cantidad de ingreso económico, así como una vida distinta a la que encuentran en sus comunidades de origen, por lo que deciden cambiar sus lugares de residencia.

Respecto a la situación lingüística que presentan los asistentes, se puede decir que la diversidad lingüística abarca: hablantes monolingües del español, hablantes monolingües de tzotzil, y casos de bilingüismo otomí- español en distintos niveles. A continuación se muestra una gráfica que presenta las lenguas en interacción dentro del CDN:



Lenguas en interacción del CDN

La gráfica anterior muestra cuáles son las lenguas de las que se tiene conocimiento dentro del CDN, sin embargo la interacción generalmente se da en español. También es necesario aclarar que estas fueron las lenguas identificadas gracias a los cuestionarios que se les hace a los padres de la familia al momento de inscribir a sus hijos, siendo la pregunta concreta ¿cuál es la lengua materna del alumno?

Ahora, a pesar de que estas lenguas maternas son las que se identifican, existen alumnos que ya no utilizan estas lenguas y por lo tanto han desarrollado más la lengua español, si bien conocer el nivel de bilingüismo que tiene cada alumno no es uno de los objetivos propuestos para esta investigación, es necesario hacer un acercamiento a esta cuestión de manera general a fin de conocer este fenómeno entre los alumnos.

Para explicar esta situación, se retoma la propuesta hecha por Baker (1997) quien habla de las cuatro capacidades básicas en una lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Dichas capacidades son divididas de la siguiente manera:

	Capacidad de expresión oral (oralidad)	Capacidad de expresión escrita (literacidad)
Destrezas receptivas	Escuchar	Leer
Destrezas productivas	Hablar	Escribir

Fuente: (Baker, 1997, pág. 31)

Esta tabla ayuda a situar el contexto lingüístico de los alumnos, es decir que, permite percibir cuáles son las destrezas con que cuentan los alumnos y cuáles son las habilidades que más han desarrollado los mismos. Cabe mencionar que, si bien en el CDN existen diferentes lenguas en las que pueden ser evaluados los aspectos de la tabla anterior, las capacidades de expresión escrita son las que están menos desarrolladas en lo que se refiere a las lenguas indígenas.

Lo anterior puede estar relacionado con diversos factores como lo son: la falta de material escrito, el desconocimiento de la lengua por parte de los profesores y la escases de alguien con quien practicar la literacidad; sin embargo no son las únicas capacidades que están en riesgo, sino también las capacidades orales, no son tan favorables para la lengua indígena; esto es que son pocos los padres de familia que continúan comunicándose con sus hijos en esta lengua, inclusive muchos de ellos argumentan que sólo cuando van al rancho, sus abuelos son los que les enseñan algunas palabras en lengua indígena.

Sin embargo, dentro del trabajo de campo se pudo identificar que la lengua indígena sigue siendo el vehículo principal para la comunicación entre los padres de familia, ya que en áreas comunes como las salas de espera, o la cocina- mientras las mamás preparaban los alimentos-, siguen comunicándose en esa lengua.

También es preciso mencionar que, el registro de las lenguas habladas en el CDN se hizo de dos maneras: la primera, por medio de los datos escritos en el cuestionario, aunque esta estrategia marcó una limitante ya que la información respecto a si se habla alguna lengua indígena, sólo se pedía a los alumnos de preescolar, situación que complejizaba la recuperación de información, para conocer el contexto lingüístico del resto de los alumnos; por lo que la etnografía, así como la entrevista con las maestras, padres de familia y alumnos, facilitó la obtención del resto de la información.

Los datos arrojaron la existencia de alumnos que llegan con un monolingüismo respecto a las capacidades orales en su lengua materna, lo que resulta un reto para quienes tendrán contacto con ellos; ya que tanto compañeros, como profesores y administrativos desconocen sus lenguas.

Aunque se podría plantear que ese monolingüismo va direccionado hacia un bilingüismo (español- lengua indígena), en la mayoría de los casos sólo se logra un *semibilingüismo*, concepto que Baker (1997) acuñe a aquellas personas que tienen:

Deficiencias cuantitativas y cualitativas en sus dos lenguas, cuando se le compara con un monolingüe. Se considera que un *semilingüe* muestra el siguiente perfil en sus lenguas: manifiesta un vocabulario pequeño, y una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas. (Baker, 1997, pág. 36-37)

Esta situación se presenta, principalmente, en aquellos alumnos que llegan a ser parte del preescolar, esto es debido a que salen muy chicos de su comunidad y no logran desarrollar completamente su lengua materna y que aunado a los inputs en español a los que se enfrentan, dejan de lado su primera lengua y comienzan a aprender la segunda; la cual muchas veces tampoco llega a desarrollarse completamente, es decir que ambos tipos de habilidades quedan débiles. En la lengua materna por que ya no tienen con quien practicar y seguir desarrollándola y en el español debido a que abandonan la escuela, en su mayoría sólo llegan a terminar la primaria.

Al momento de ingreso al centro, los alumnos que llegan con un monolingüismo en lengua indígena cuentan con una capacidad de expresión oral mayor en su lengua materna, si bien algunos de ellos continúan usando su lengua en sus familias y fuera de la escuela; los padres esperan -que la segunda lengua que en este caso es el español- sea enseñada en ambas capacidades dentro de la escuela. De este modo las capacidades orales en primera lengua quedan limitadas al poco uso en el hogar (si es que lo hacen) o en su defecto, se queda de lado para ser usada sólo en caso de regresar a las comunidades de origen.

Al preguntar a los padres de familia la razón por la que no continúan con la enseñanza de dichas lenguas hacia sus hijos, resaltan comentarios relacionados con la falta de uso de estas lenguas, el desconocimiento “imparcial” por parte de los padres y el pensar que nunca serán lenguas útiles para sus hijos.

Si bien la mayoría de los alumnos comparten zonas habitacionales con gente de su misma comunidad de origen, ya son pocos los niños que se involucran con las lenguas maternas de sus padres. Cuando los padres llegan a la ciudad, se dan cuenta de que su lengua materna no les ayuda a ir abriendo caminos laborales, por lo que se ven en la necesidad de usar de manera más constante el español.

Aunque hablar de bilingüismo es muy amplio, es preciso considerar la propuesta de Baker (1993), cuando se refiere a lo que denomina como “bilingüismo funcional”; ya que precisamente está relacionado con lo que se mencionó anteriormente: a los momentos en que los alumnos y padres de familia

usan las lenguas dentro del centro. En este sentido, Baker explica como el *bilingüismo funcional* “tiene que ver con cuándo, dónde y con quién utilizan las personas sus dos lenguas” (Baker, 1993, pág. 41).

Hay alumnos que efectivamente, cubren ambas capacidades aunque no en un nivel equilibrado, ya que la lengua materna generalmente suele quedarse limitada por: 1.- la falta de conocimiento hacia la lengua por parte de los docentes; 2.- por no contar con personal que ayude a los alumnos a desarrollar ciertas capacidades y 3.- los padres de familia también desconocen la literacidad de su lengua materna.

Lo anterior da cuenta de la situación social y lingüística que viven los alumnos y quienes los rodean, tanto en el centro como fuera de él, si recordamos la propuesta teórica retomada por Ogbu, es necesario conocer más allá de los espacios escolares de los alumnos, ya que sólo de esta forma se podrán entender los procesos escolares por los que atraviesan los niños migrantes y pertenecientes a minorías principalmente.

Debido a lo que representa en México ser un migrante indígena en la ciudad, respecto a las oportunidades laborales, y la falta de apoyos que los ayuden a solventar las necesidades básicas propias y de los integrantes de sus familias, la situación económica representa un factor elemental para entender la categorización de “vulnerable” o “en situación de calle”.

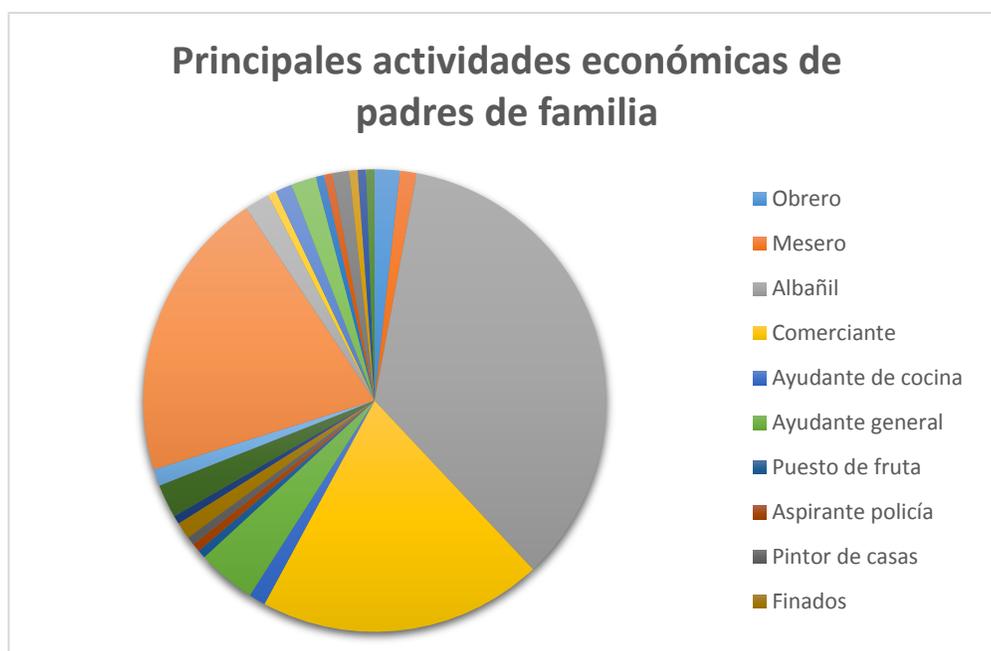
Situación económica

Dentro de CDN se puede observar que las actividades económicas realizadas por los padres y madres de familia, varían y han cambiado con el paso del tiempo. A principios de la migración de familias de Santiago Mexquititlán a la capital, una de las principales actividades económicas había sido el comercio informal, es decir, la venta de dulces y artesanías hechas por ellos mismos, ofrecidas en las avenidas de la ciudad. Dicha actividad no se limitaba a los padres de familia, sino que todos los miembros –tanto padres como hijos- participaban y colaboraban, ya sea haciendo las artesanías u ofreciéndolas en las calles.

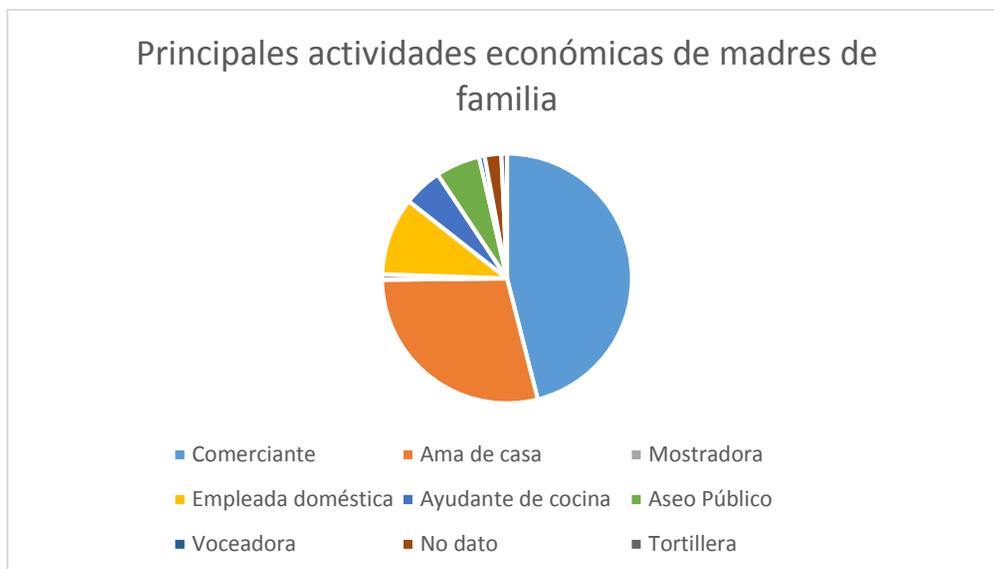
Hoy en día, como una consecuencia de la competencia y de la poca solvencia económica que genera dedicarse únicamente a la fabricación de artesanías; los padres y madres de familia se han visto obligados a buscar otras fuentes de ingresos que les permitan tener más posibilidades económicas; así, actividades como la albañilería, para el caso de los hombres, y ser empleadas domésticas para la situación de las mujeres, se ha convertido en un opción más para generar ingresos.

Un factor que influye en las actividades laborales realizadas por los padres de familia, es el nivel académico con el que cuentan. Según los registros y las entrevistas realizadas, en promedio los padres de familia cuentan con la primaria, mientras que para el caso de las madres se tienen registros hasta de preparatoria. Esto también se relaciona con la apreciación que tienen los padres y madres de familia respecto a la escuela, escenario que se explica más adelante.

A continuación, se presentan dos gráficas las cuales muestran las principales actividades económicas tanto para padres como madres de familia.



Gráfica 2



Gráfica 3

Estas gráficas muestran algunas de las otras actividades a las que se dedican los encargados de los hogares. Algo más que añadir, es la participación de los hijos para aportar recursos económicos a la familia, ya que antes de entrar al centro, ellos también eran una fuente importante de ingresos; es decir que, mientras los padres se ocupaban de vender sus artesanías y productos en algunos cruceros o esquinas de la ciudad, los hijos también lo hacían en otros espacios, situación que cambia al ser alumno del CDN, ya que uno de los requisitos que deben cumplir, es que los menores dejen de trabajar en las calles y se conviertan en estudiantes dentro de instituciones formales.



En la imagen se muestra parte de las actividades que desarrollan los padres de familia acompañados por sus hijos. En los principales puntos del centro de la ciudad, ofrecen dulces o artesanías hechas por ellos

Al respecto, las opiniones de los padres de familia varían, dado que hay quienes prefieren sacar a sus hijos del CDN por el gasto que genera ser parte de una escuela y la pérdida que resulta para ellos que sus hijos estudien. Por el lado contrario, hay quienes optan por apoyar a sus

hijos para que continúen sus estudios y puedan estudiar más de lo que ellos estudiaron. En este sentido, doña Leonora (madre de un alumno de 3ero de primaria) comenta:

Pus sí le pierdo, porque antes él me ayudaba a vender las bolsas, y pus ahora ya se viene aquí [al centro de día] y después se va a la escuela, así ya no puede ayudarme, pero yo prefiero que se venga y vaya a la escuela porque eso le va a ayudar más pa' su vida. (Leonora, 2015)

Respecto a la situación de los niños migrantes trabajando en las calles, Rebolledo (2007) escribe:

La mayoría de las niñas y niños trabajan en el comercio informal de las calles y cruceros del centro de la ciudad, elaboran y venden artesanías, limpian parabrisas, venden dulces y chicles. El encontrarse con cierta libertad que les da su forma de trabajo y al obtener con facilidad ingresos propios y disposición de dinero en efectivo con independencia de los padres, les da la posibilidad de

moverse en las calles y hacer una vida más integrada al “mundo callejero” (Rebolledo, 2007; pág. 31)

En este sentido, es que una de las principales propuestas del C.D.N. es disminuir el trabajo de los niños en la calle, con la finalidad de que se alejen del “mundo callejero” que menciona el autor. Inclusive, una madre de familia comentó que ella y sus hijos “somos como una escalera, ellos tienen que ir siendo mejores que yo.” (Leonora, 2015)

Como parte de las estrategias que pretenden cubrir dicha situación, se han llevado a cabo talleres tanto con los padres de familia como con los alumnos, los cuales buscan presentar el estudio y crecimiento académico, como una alternativa de superación en su vida, la cual puede brindarles mejores oportunidades que el trabajo en las calles. Así, una maestra explica a los padres de familia lo siguiente:

Si su hijo deja de estudiar posiblemente se dedique a la albañilería, pero si usted sigue apoyándolo para que no deje la escuela, puede llegar a ser un ingeniero. Entonces ¿quién gana más? ¿un ingeniero o un albañil? ¿qué quiere usted para su hijo? (Alejandra, 2015)

El testimonio de un chico- que fue alumno del CDN y que decidió abandonarlo por decisión propia- afirma que la situación en las calles es muy difícil, y que si tuviera la oportunidad otra vez de ser parte del CDN y de la escuela en la que estaba, preferiría regresar. Algunos de los padres de familia que tienen hijos en estas condiciones, deciden dejar de apoyarlos ya que manifiestan haberles dado la oportunidad de estudiar; inclusive hay padres de familia que lo ven como una pérdida, tanto de recursos como de tiempo.

Así, este capítulo ofrece un panorama sobre los niños y familias que son atendidos en el centro, con el propósito de comprender la categorización de “niños vulnerables” y “en situación de calle”. A continuación se presentan las estrategias usadas por el CDN las cuales están encaminadas a lograr una integración de estos niños a los contextos fuera de las calles.

Capítulo IV: Estrategias de inclusión del Centro de Día Njhöya

El principal objetivo del CDN es generar condiciones que permitan integrar a “los niños de la calle” a la sociedad y principalmente proporcionar servicios de apoyo para la regularización escolar. Para ello propone estrategias, las cuales se dividen en dos tipos: aquellas que son explícitas, es decir, que se planean y ejecutan para lograr propósitos específicos; y las implícitas que son aquellas que no han sido planeadas pero acontecen y son resultado de prácticas cotidianas en el CDN.

Como parte de estas estrategias se han identificado algunas prácticas de reclutamiento: el modo en el que reclutan a los asistentes, la atención a la diversidad a través de prácticas culturales, y la separación de algunos alumnos con fines compensatorios específicos. Cada una de estas estrategias- planeadas o no-, generan consecuencias que se ven reflejadas en el aprovechamiento escolar de los alumnos y la adaptación de los niños a los espacios escolares.

Las políticas del CDN Njhöya

Al ser parte de una política pública, los profesores y personal a cargo tienen ciertas responsabilidades que deben ser cubiertas como: contar con las herramientas necesarias para lograr la integración de los alumnos vulnerables y cubrir con ciertos programas académicos. En este sentido, también se enfatiza y promueve cierta ideología respecto a las características de la población, que muchas veces responden a conductas asistencialistas y protectoras.

En este sentido, la visión del proyecto refleja una “necesidad” de cuidar y proteger a este sector de la población, ya que no sólo se refiere a la población como “vulnerable” sino también indígena, elementos que complementan un escenario mucho más crítico, ya que no es casualidad que generalmente se identifique a los grupos indígenas como grupos económicamente pobres.

A modo de contraste para la suposición anterior, se buscan elementos que contrarresten ciertas características, y por mencionar sólo un ejemplo de este

contraste, es la apreciación de los docentes y personal encargado respecto a la lengua indígena.

Las entrevistas arrojaron que tanto para profesores como para los encargados de grupo, es importante que los alumnos practiquen y puedan generar una empatía con su lengua indígena. Tal como lo menciona la profesora encargada del grupo de tercero y cuarto de primaria: “es importante que los niños sigan aprendiendo su lengua, y si la llegan a aprender bien, les puede traer consecuencias buenas en su aprendizaje, lo malo es que luego no tienen con quien practicarla porque en sus casas a veces ya no la hablan.” (Rosalba, 2015). Esta afirmación refuerza la idea planteada en el capítulo anterior, la cual da cuenta de cómo uno de los elementos que se han relacionado con la llamada *identidad indígena* se va perdiendo. Aunque para el CDN es relevante resaltar la presencia indígena del centro, al menos por la lengua; los padres de familia también tienen una postura que no siempre coincide con la que el CDN está tratando de presentar.

En este sentido los padres de familia también expresaron sus puntos de vista respecto a las estrategias empleadas dirigidas a la lengua; y aunque la mayoría de ellos manifestó estar de acuerdo, existía una minoría que no aceptaba completamente esta decisión. Como ejemplo de la primera postura está el testimonio de la Sra. Francisca quien comenta:

“Yo sí quiero que mi hijo aprenda otomí, a veces cuando estamos comiendo le enseño algunas palabras, o cuando se va a la escuela me despido en otomí, y a él parece que también le gusta, pero pus ya no hay mucha gente que quiera hablarlo, por eso me gustaba que en la escuela se lo enseñaran aunque sea poquito.”

Como se puede observar, sí hay padres de familia que están interesados en que sus hijos aprendan y/o refuercen su lengua indígena; sin embargo, este comentario deja ver que uno de los motivos por el que los padres no están de acuerdo en que se les acerque a la lengua es, precisamente, la falta de espacios en los que puede ser usada. El hecho de que su lengua ya no es hablada con frecuencia

en la mayoría de los hogares, genera reacciones negativas, ya que los mismos padres consideran que ya no es necesario que se les enseñe y menos, dentro de las escuelas; inclusive hay quienes preferirían que se les enseñara el inglés y se les apoyara más en el aprendizaje de esta lengua.

Sin embargo, y a pesar de disimilitudes presentadas entre los padres de familia y las políticas del CDN es importante encontrar elementos identitarios que ayuden al reconocimiento de la presencia indígena dentro del mismo.

Las prácticas del CDN

Ahora, si bien CDN está buscando mecanismos que fomenten la diversidad lingüística, una de las principales condiciones radica en que no siempre se tendrá la presencia de las mismas lenguas, y como ejemplo de presenta el caso de un niño tzotzil y su desenvolvimiento en el CDN

José es un niño tzotzil de 5 años originario de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Cuando él entró al Centro de día, su familia tenía pocos meses de haber llegado al estado de Querétaro, por lo que el contacto de él con gente que hablara su lengua se limitaba a los miembros de su familia - su mamá, papá, hermano y hermana menores.

El primero en empezar a aprender español fue su padre, ya que la necesidad de conseguir una oportunidad laboral y llevar un sustento a la familia, le exigía lograr una comunicación en un idioma diferente al suyo. El padre de José empezó a autoemplearse limpiando parabrisas en las esquinas y algunas veces, vendiendo productos como papas y cigarros en los cruceros.

Por su parte, la mamá de José se encargaba de cuidar a los niños mientras ofrecía dulces y cigarros en las calles con el propósito de aportar algo de dinero a los gastos familiares. Al igual que su esposo, ella pudo aprender algo de español por la necesidad de comprar los productos que iba a vender, así como para poder hacer los trámites de inscripción de sus hijos el centro.

Cuando José entró Njhöya junto con su hermano menor de 4 años, quien al igual que él, tenían un desconocimiento completo del español, ya que su papás sólo

les habían hablado en la lengua tzotzil en casa; las profesoras se manifestaron preocupadas, ya que era algo nuevo para ellas, y desconocían la lengua de los nuevos alumnos. Cabe recordar que, al menos la profesora encargada del grupo de José, contaba con 27 alumnos a su cargo y que el curso ya iba comenzado, situaciones que las mismas docentes expresaron como relevantes para la atención que podrían ofrecer a los nuevos niños.

Se tuvo la oportunidad de estar en el CDN el primer día que José se presentó; se pudieron observar sus expresiones y comportamiento al ser parte de un espacio ajeno y completamente nuevo para él, sin embargo y a pesar de esta nueva experiencia, él se mostró sonriente y atento a lo que decía la maestra, quien por su parte, mostraba un poco de desconcierto e incertidumbre al no saber cómo comunicarse con su nuevo alumno.

Si bien, al principio José no podía seguir completamente con las actividades de la clase, a los pocos días dijo una palabra que fue de completa atención: “bota” mientras señalaba sus zapatos que parecían recién boleados y los cuales le hacían sentir orgulloso.

Conforme iban pasando los días, José avanzaba en el empleo de palabras y ejemplos como “agua”, “baño”, “goma” y otras que cada vez lo ayudaban más a entender y darse a entender con sus compañeros. Mientras José aprendía el vocabulario, la socialización con el resto de los alumnos era algo activo; él jugaba y corría igual que los demás, intentaba hacer las actividades que la maestra exponía, a pesar de que la comprensión tal vez no era la misma.

Si se regresa un poco al contexto, podemos recordar que este grupo, contaba con un aproximado de 37 alumnos y una maestra encargada que debía lograr que los alumnos terminen el año escolar leyendo y escribiendo en la lengua dominante, el español; lo que provocaba que la atención hacia José, no fuera especial y lo obligara a abrirse camino de manera independiente. Si bien, José tenía grandes retos frente a él, su actitud y convivencia con los alumnos del centro lo llevaron a tener pasos agigantados en su aprendizaje del español.

Como se puede ver en el caso de estudio presentado, la reacción y las estrategias usadas por la docente, no refieren a una atención particular con los casos específicos, sino que se busca que el alumno pueda lograr una integración al igual que lo hace el resto de sus compañeros.

Este caso es exitoso por la integración de parte del alumno, aunque no existe una estrategia propiamente dicha implementada por la maestra; el hecho de no excluirlo y hacerlo parte del grupo, así como involucrarlo en las mismas actividades que realiza el resto del grupo, orilló al estudiante a que él mismo buscara sus mecanismos de integración. Es importante recordar que como parte de las políticas lingüísticas implementadas en el centro, el español es la lengua que se habla de manera oficial.

Si bien esta lengua es la que al parecer todos tienen en común, parece que la mayoría de los niños comparten también el hñahñu, por lo que habría formas de involucrar las lenguas indígenas con la intención de fomentar el uso de las mismas, fuera de los espacios privados, como ya se comentó anteriormente.

El caso que se presenta deja abierta la posibilidad para fomentar una política lingüística multicultural, donde los alumnos puedan enriquecer el C.D.N. mientras utilizan sus lenguas, siempre con el cuidado de no repetir un modelo asimilacionista que sólo desarrolle y/o fomente el uso de las lenguas indígenas mayoritarias presentes en el centro. Se trata más bien, de buscar y abrir políticas lingüísticas no discriminatorias, ni asimilacionistas; sino más bien, incluyentes y no sólo integradoras.

La presentación del contexto deja clara la necesidad de hacer políticas lingüísticas, pero a partir una perspectiva desde abajo, es decir, tomando en cuenta las actitudes de los actores involucrados y siempre con una ética que refleje las necesidades reales, y no sólo las de un Estado que posee una ideología homogénea.

Si bien el caso de estudio mencionado fue exitoso existen otros que no lo son tanto, por lo que sería necesario hacer algunos cuestionamientos como ¿qué pasa

con los alumnos que no logran integrarse por ellos mismos? ¿Cómo reacciona el CDN frente a estos casos? ¿Existe algún plan de acción con el que cuente el CDN para actuar ante estas situaciones? ¿Se generarían conductas segregacionistas o excluyentes como parte de las estrategias?

Para estos casos, se puede afirmar que el CDN no cuenta con un plan de acción que pueda ser desarrollado para trabajar con estos alumnos; entonces, si en el transcurso se presenta una situación similar en la que los alumnos desconozcan el español y la capacidad de integración, así como de la adquisición de una segunda lengua sea menor, las probabilidades de fracaso son mayores, así como la probabilidad de que se generen conductas segregacionistas excluyentes, aún entre los mismos alumnos, aumentan.

Es importante recordar cuáles son los factores que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que este proceso también influye y repercute en el proceso de integración por parte del alumnado.

Otro ejemplo de esta estrategia usada por el CDN, es el proyecto de lengua otomí que se planeó tomando en cuenta la diversidad presente. El CDN ha aplicado algunas estrategias relacionadas al rescate y fortalecimiento de las lenguas indígenas, sin embargo, sólo han ido dirigidas a la lengua otomí. Como parte de estas estrategias, se contrató a un profesor hablante de lengua hñähñu, con el propósito de que trabajara con todos los alumnos del centro, desde preescolar hasta secundaria. El profesor manifestó tener poca experiencia relacionada al trabajo con los niños de preescolar; por lo que las actividades con estos alumnos se enfocaban, principalmente, a la adquisición del hñähñu como segunda lengua. Con los grados más avanzados, se trabajó en la redacción de cuentos, leyendas o historias que sus padres les contaran y que estuvieran relacionadas con sus comunidades de origen; como la mayoría de los alumnos no sabían escribir la lengua hñähñu, el profesor les ayudaba con esa parte de la actividad.

Uno de los vacíos que presentó este proyecto fue la gran cantidad de alumnos con los que el profesor debía trabajar y el poco tiempo que se les podía dedicar a los mismos. De igual forma, la basta cantidad de niveles de bilingüismo

que se tenía en un solo grupo complejizaba las actividades propuestas por el docente.

El proyecto procuraba que los niños otomíes pudieran generar un contacto más cercano con su lengua y que las destrezas receptivas y productivas fueran explotadas en la medida posible, pero ocurría una situación distinta para quienes no hablaban esta lengua o para quienes venían de distintos lugares, ya que las habilidades mencionadas anteriormente no podrían ser medidas en la lengua otomí.

Como un ejemplo de lo anterior, está el caso de los alumnos que provienen de lugares como el Estado de México y Chiapas, quienes llegan hablando idiomas diferentes al resto de sus compañeros, ya que pertenecen a comunidades indígenas como mazahuas y tzotziles.

Todos los alumnos que llegan hablando alguna lengua distinta al español, se ven en la necesidad de adquirirla. Hay que recordar los distintos elementos que se involucran respecto a la adquisición de una segunda lengua. Siguan (2001) comenta que:

El proceso de adquisición está determinado por el uso que el sujeto hace de las oportunidades formales y espontáneas que se le ofrecen para utilizar la nueva lengua. Y finalmente, en los resultados conseguidos se pueden distinguir los que son estrictamente lingüísticos de los que se refieren a las capacidades de comunicación con los individuos que hablan la nueva lengua o de acercamiento afectivo al grupo de los que la hablan y a sus manifestaciones culturales (Siguan, 2001, pág. 92)

Con esto, se puede entender que el autor identifica la adquisición en diferentes situaciones, por una parte, aquellos conocimientos que se obtienen dentro de un salón de clases, en ambientes no naturales, y aquellas que se generan de manera natural logrando una comunicación más efectiva. En el caso de José, se

puede observar que el vocabulario adquirido fue tanto del contexto escolar, como fuera de él, lo cual confirma la teoría del autor.

Por su parte, Baker (1997) identifica tres partes que retoma de Ellis para el desarrollo de una segunda lengua sin importar bajo qué contextos ésta se adquiriera.

- La primera etapa que identifica es la secuencia, es decir que, independientemente de que sea niño y/o adulto quien está aprendiendo una segunda lengua, lo primero con lo que se comienza es el vocabulario básico para de ahí partir a oraciones más complejas y estructuras más elaboradas.
- El segundo paso es el orden, entendiéndolo como los rasgos específicos de una lengua, como la gramática y vocabularios específicos; y finalmente se encuentra la tasa (o medida) de desarrollo, la cual se refiere básicamente al nivel de competencia logrado.

Ahora, existen diversos factores que van a intervenir en la adquisición de una segunda lengua, por lo que Siguan (2001) destaca tres niveles: 1ero: factores del sujeto como: edad, inteligencia, aptitudes generales intelectuales y aptitudes lingüísticas; 2do: actitudes ante las lenguas en presencia y motivación para su adquisición o perfeccionamiento, este nivel relacionado con la historia del sujeto y las condiciones sociales en las que aparece las lenguas; y tercero, forma de adquisición de la segunda lengua: espontánea o a través de algún sistema de enseñanza (Siguan, 2001, pág. 92)

Asimismo, Baker (1997) habla de las actitudes y motivaciones que se pueden tener al aprender una lengua influyendo directamente el deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él así como la motivación instrumental relacionada con los propósitos útiles al aprender una lengua.

La mayoría de los alumnos puede tener elementos a su favor al adquirir el español como segunda lengua. Estos pueden estar relacionados con:

- La edad: a pesar de que existen diferentes teorías respecto a la mejor edad para aprender un segundo idioma, es cierto que a una temprana

edad existen elementos biológicos que favorecen la creación de sonidos diferentes a los de la primera lengua, habilidad que se va perdiendo conforme pasa el tiempo.

- Motivación y actitudes en las distintas formas de adquisición: Para esta categoría encontramos que el espacio en donde adquieren la lengua y la motivación estarán sumamente ligados. Se puede ver que el ambiente natural en el que adquiere la lengua, como el contexto fuera de la casa y la escuela, son espacios que fomentan el uso del español por lo que es más fácil se adquisición.
- Aptitudes: Existen muchas teorías en relación a las aptitudes para aprender una segunda lengua, ya que hay quienes dicen que se necesita cierto nivel de inteligencia para aprenderlas, sin embargo se ha demostrado que inclusive personas con capacidades diferentes logran aprenderla, más aún si se hace en un contexto natural.

Como parte de las motivaciones se pudo encontrar que los alumnos, también presentaron distintas opiniones. Había quienes encontraban las clases “divertidas e interesantes”; así como aquellos para los que parecían no tener ninguna relevancia en su vida ni en su aprendizaje.

Lo anterior puede ser consecuencia de que no todos los alumnos hablan la misma lengua al provenir de distintos puntos de la república, lo que puede ser obstáculo para el aprendizaje de una sola lengua en común.

Dentro del CDN se identifica una lengua mayoritaria, que es el español; el hñahño a pesar de que tanto profesores, directivos y padres de familia afirman que es conocido y hablado por los alumnos, no tiene un uso dentro de las instalaciones, más que en casos muy excepcionales y los cuales generalmente responden a momentos en los que padres e hijos están interactuando.

Con lo anterior, se puede demostrar que existen distintos factores que aunque por un lado aceptan la diversidad, por el otro continúan desarrollando

conductas que tienden a generar conductas dirigidas a lograr sociedades homogéneas; si bien algunas de éstas pueden ayudar a la integración de los alumnos con el resto del grupo, aún dejan de lado las condiciones individuales de los alumnos.

En seguida se presenta otra estrategia en la que el reconocimiento de la diversidad cultural es la base para el acercamiento con el otro a fin de conocer y promover las distintas manifestaciones culturales de los participantes.

Prácticas culturales como estrategia de atención a la diversidad

Las manifestaciones culturales que se expresan en el CDN son referentes a distintas situaciones y contextos, desde aquellos que refuerzan la identidad propia de los alumnos y sus familias, hasta aquellos que reproducen conductas asimilatorias hacia las culturas mayoritarias.

Como ejemplo de la primera condición, se lleva a cabo el festival con motivo del día de los pueblos indígenas, ya que se relaciona directamente con la aceptación de dicha presencia dentro del CDN

Para esta fecha se propone un festival en el que cada alumno, junto con los miembros de sus familias que quieran participar; aporten y lleven cosas representativas de sus comunidades y lugares de origen. Del mismo modo, se les pide que vayan vestidos con sus trajes o ropas tradicionales, así como que lleven comida o algo para compartir.

Los alumnos y sus madres principalmente, comparten de lo que cada alumno ha llevado a modo de que todos los alumnos puedan conocer acerca de otros lugares.

Un problema que presenta esta práctica, es que la mayoría de las madres de familia, ya no comparten su vestimenta o tradiciones con sus hijos; también es más difícil encontrar que los alumnos lleven comida distinta a la que comen diariamente, debido a la fuerte influencia de la cultura mayoritaria que los rodea.

Es importante recordar que entre los alumnos, no todos son de origen indígena, sino que también existen alumnos que ya han nacido en la ciudad y de los que sus padres tampoco tienen una ascendencia indígena, por lo que las mismas maestras reconocen que cada año es más difícil que la esencia indígena se manifieste, al menos de esta manera.

Hay que cuidar que dicho festejo, no caiga en conductas “folklorizantes” y que si el CDN reconoce el aislamiento de factores representativos indígenas, se piense en recrear estrategias presentes no sólo un día al año.



Alumnos del CDN al término de un evento oficial. Esperan que sea tomada la foto con las autoridades invitadas

Ahora, otro evento sin duda importante es el fin de cursos de los alumnos. Para esta ocasión se proponen eventos artísticos y culturales, para los que las profesoras encargadas programan bailes y presentaciones artísticas por parte de los niños. Aunque en estos eventos los padres de familia también tienen un peso importante, es prudente recordar la postura que toma el centro respecto a las

decisiones tomadas sobre lo que se presentará en dicho evento, ya que en situaciones, los deseos de los padres de familia no corresponden a las estrategias para cumplir los objetivos de CDN. Un ejemplo de esto, ocurrió al momento de la investigación, mientras los padres de familia pedían que los alumnos pudieran bailar el “vals” como lo hacen la mayoría de los familiares que tienen en el “rancho”, la dirección del centro se negó a realizarlo, si bien no existía una respuesta clara para justificar la negación, se propuso que sería mejor que los niños participaran con algún cuadro relacionado al rock and roll, o algún otro baile de época.

En esta situación tiende a reproducir los modelos culturales mayoritarios que puede llegar a romper con las manifestaciones culturales conocidas y vigentes en sus lugares de origen.

Como ya se hizo referencia anteriormente, existen distintas estrategias dirigidas hacia un mismo propósito; así, a continuación se describe otra manera que usa el CDN para cumplir con sus propósitos.

El modelo compensatorio como práctica de atención a la diversidad

Para comenzar a explicar como es que el CDN aplica o reproduce un modelo compensatorio en su atención sobre la diversidad, es necesario recordar que dicho modelo es aquel que va dirigido a las minorías, ya que considera la existencia de carencias por parte de estos grupos, de este modo, dicho modelo promueve el acceso y permanencia en los espacios escolares, por medio del llenado de las carencias mencionadas.

Hay que recordar que los modelos de atención compensatoria están dirigidos a certificar la permanencia y el acceso del alumnado en condiciones de desigualdad dentro del contexto educativo. En este sentido es que la regularización y los talleres empleados tienen un propósito mucho más dirigido.

Ahora, es preciso hablar sobre los efectos de conocer y entender la lengua que se habla dentro del salón de clases como medio de integración, así como las consecuencias de no hacerlo, ya que, evidentemente, los resultados no serán los

mismos para ambos escenarios. La relación entre la lengua hablada por los alumnos y los modelos compensatorios que el CDN pueda emplear se podrán reflejar en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Romaine (1996) comenta sobre la relación existente entre la lengua y el fracaso escolar resaltando que “con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios.” (Romaine, 1996, pág. 227).

En este mismo sentido, René Appel y Pieter Muysken (1996) consideran fundamental el uso de la lengua minoritaria como instrucción ya que ésta disminuirá el impacto cultural y social que sufren los niños en el recorrido de su familia a la escuela, propuesta que coincide con Ogbu cuando se refiere al disminuir la brecha entre los salones de clase y los aprendizajes en el aula.

Hay que recordar que el CDN sólo ofrece apoyo de regularización en el área académica, por lo que los conocimientos que adquieren los alumnos en los contextos escolares regulares son los que pueden estar originando esa brecha mencionada anteriormente.

Parece preciso considerar que los modelos compensatorios empleados, sólo sugieren apoyo relacionado a las asignaturas, sin considerar que posiblemente las carencias y deficiencias escolares más bien con consecuencia del distanciamiento entre casa- escuela o bien, es el resultado de un choque entre las lenguas que conocen los alumnos.

Retomando el caso de José que se mencionó en el apartado anterior, es un ejemplo evidente de que el choque entre la familia y la escuela existe, como bien menciona Siguan: hay una “desconexión o alternancia entre la lengua familiar y la escolar, y esta desconexión puede acarrear varias consecuencias negativas, por ejemplo, resultados educativos deficientes.” (Siguan, 2001, pág. 89); de tal forma que le ha costado trabajo desarrollar los mismos conceptos que el resto de sus compañeros.

Por su parte Rebolledo (2003) agrega:

Las prácticas cotidianas en la escuela admiten el fracaso escolar como una situación natural propia de la población indígena. En la escuela se asume que los estudiantes indígenas tendrán un bajo rendimiento, por lo que se prevé que los programas sólo se cumplirán parcialmente... los resultados negativos se atribuyen a factores de orden cultural y lingüístico por ser indígenas, pero sobre todo por ser pobres y marginales. (Rebolledo, 2003, pág. 31)

A nivel preescolar tal vez es se tanto el rezago académico que se presenta (es necesario recordar que el preescolar es oficial dentro del mismo centro); pero, si se consideran los casos que pertenecen a los sistemas escolares regulares, como los alumnos de primaria y secundaria, los compañeros y profesores no toman en cuenta la situación socio-lingüística del alumno, por lo que se estará enfrentando a otro panorama distinto al del centro y puede representar un fracaso mayor, no por sus capacidades individuales, sino más bien, por la manera errónea en ha sido enseñado.

Parte de la investigación documental registró que existen materias que presentan una mayor deficiencia entre los alumnos, lo anterior basado en la cantidad numérica que dan los profesores de las escuelas oficiales. Las materias que presentan menor calificación son matemáticas e inglés principalmente, lo cual puede ser consecuencia ya que los mismos alumnos mencionan no comprender siempre lo que explican los profesores, situación que podría estar relacionada al nivel de bilingüismo que presentan los alumnos.

Las expectativas de los alumnos son grandes, y parte de ellas son resultado de un amplio trayecto escolar, es decir, que al preguntar a los alumnos ¿qué esperan ser de grandes? Respuestas como médicos, maestros e ingenieros, son algunas de las aspiraciones que tienen los alumnos del centro.

La situación que debe ser tratada con cuidado en este punto, es la calificación numérica que reciben la mayoría de los alumnos, esto es; la media numérica que reciben en total los alumnos del centro está en el 6.1 como promedio final, lo que

indica, que según los profesores de las escuelas oficiales, la mayor parte de los alumnos que pertenecen al centro tienen un bajo rendimiento académico. Aunado a esto, notas como: “platica mucho en clase y no se concentra”, “presenta un aislamiento al resto del grupo”, “hablar con él/ella para mejorar su conducta” son constantes en las boletas de calificaciones de los alumnos.

Dicha situación desalienta a los padres de familia, y más grave aún, a los mismos alumnos, por lo que en ocasiones, prefieren sacar a sus hijos de la escuela y pedirles que contribuyan a buscar una entrada económica o bien, ellos mismos deciden abandonar los estudios al pensar que no son capaces,

Un dato interesante es la contradicción entre los reportes que hacen las maestras de las escuelas oficiales y las maestras del centro, respecto a la conducta de los alumnos, ya que las profesoras a cargo de los grupos en Njhöya, generalmente manifiestan conductas apropiadas, así como avances en el desempeño académico de los alumnos, sin embargo, lamentablemente, para los padres de familia, la opinión más importante es la que ofrecen las boletas de calificaciones, ya que es precisamente la escuela oficial la que genera un gasto importante para su economía.

A los alumnos de tercero de secundaria se les preguntó cómo se verían dentro de tres años, y la principal respuesta fue estudiando; el segundo lugar lo ocupó la respuesta “no sé” y sólo dos casos afirmaron que estarían trabajando.

Cabe mencionar que, durante el tiempo que el CDN tiene ofreciendo sus servicios, es en el año 2016 que saldrá la primera generación que ha estado desde preescolar hasta preparatoria, por lo que los profesores y administrativos esperan que, una mayor parte de los alumnos que egresen, puedan y quieran continuar sus estudios a nivel licenciatura, para que de esta manera se puedan ver reflejados- de una manera más concreta- todos los esfuerzos del empleados.

Otra cuestión relevante, es que parte de los alumnos que mencionan no saber que estarán haciendo dentro de los próximos tres años comentan que asisten a la escuela sólo porque sus padres y/o hermanos los obligan, lo que

manifiesta la ausencia de una motivación personal, lo cual podría influir en los resultados que el centro espera obtener, ya que si no existe una motivación personal, es probable que estos alumnos abandonen sus estudios.

Ahora, parte de las actividades que más disfrutaban los alumnos es jugar con sus amigos, estar en su casa y visitar el rancho, esto refuerza la idea de que los vínculos con sus comunidades de origen siguen siendo constantes y agradables para los alumnos y sus familiares.

Respecto al aprovechamiento escolar de los alumnos, la información recuperada por la documentación, arrojó que a nivel primaria, la materia que representa menor calificación numérica en las escuelas, es matemáticas; seguida de español e inglés. Aunque esta información no la arroja el centro, puede estar relacionado a que para los alumnos esta materia es la que resulta más aburrida y complicada, pero sería necesario conocer la manera en que son abordadas en las escuelas oficiales.

Otro elemento interesante, es que dentro de las boletas de calificaciones presentadas por las escuelas, existen comentarios relacionados a “la falta de comprensión lectora”, “tiene muy bajo nivel”, “necesita trabajar en vacaciones”, “apoyarlo en la elaboración de tareas” etc, mientras que el centro expone avances considerables por parte de los alumnos, si bien esta diferencia podría estar relacionada a los modos de trabajo entre cada espacio educativo y los resultados que se esperan de cada alumno, es necesario tomar en cuenta dichas consideraciones a fin de conocer un escenario más objetivo sobre el avance académico de cada alumno.

Respecto al apoyo que los profesores solicitan por parte de los padres de familia, es que muchas veces ellos no tienen la posibilidad de ayudar a sus hijos con la resolución de dudas. Recordemos que el nivel académico de los padres y madres de familia, está en promedio cerca del cuarto grado de primaria, entonces, si los alumnos están cursando un nivel secundaria, los padres no sienten tener la capacidad para ayudarlos.

La importancia de mencionar estos hechos radica en que son elementos que influyen en el avance escolar de los niños, fuera de las características sociales, económicas y lingüísticas que puedan tener.

La segregación y el racismo son fenómenos que existen dentro de las instalaciones del centro y de alguna u otra forma, también viven los alumnos por ser parte del mismo.

A pesar de los esfuerzos por erradicar éstos en ambas situaciones, aún hay cosas pendientes sobre las que se debe trabajar. Como ejemplo de lo anterior, existen momentos muy específicos que se observaron durante el trabajo de campo. Como se recuerda, Njhöya pertenece a gobierno municipal, por lo que eventos a los que acuden autoridades de gobierno son muy frecuentes. Mientras se realizaba la etnografía en uno de este tipo de eventos, se preparaba un baile en el que participarían los alumnos de preescolar. Al parecer, en dicho evento colaborarían todos los alumnos de alguna u otra forma, sin embargo la situación no fue así, ya que cuatro alumnos de este nivel fueron separados y aislados en un salón de clases mientras se les entretenía con una película.

Lo anterior lo justificaron las maestras, diciendo que estos alumnos eran muy inquietos y tenían actitudes inapropiadas que podrían alterar el orden y no mostrar un cuadro apropiado a las autoridades que asistirían.

Si bien, estas maneras tratan de evitarse en el día a día del centro, al momento de cumplir con eventos a los que irán ciertas autoridades, principalmente, se repiten las situaciones segregacionistas, ya sea por no llevar el uniforme completo, o como en el caso anterior, por no cumplir con la conducta deseada. Esto refuerza la propuesta de Rubio (1993) cuando explica que existen diferentes motivos por lo que un alumno puede ser segregado.

Por otra parte, cuando se habla de los fenómenos raciales a los que se enfrentan los alumnos, existe una situación que varios de los alumnos comentaron, esto es al momento de llegar a sus escuelas oficiales escuchan que varios de sus compañeros se refieren a ellos como: “ya llegaron los indios”

Aunque se ha pasado reporte a las maestras de estos alumnos, no se sabe cuáles son las medidas que se toman respecto al tema.

Por otra parte se tiene la sospecha de que algunos de los alumnos también sufran cierta segregación en los salones de clase, debido al poco o bajo rendimiento que presentan. Esto provoca que las maestras los vayan haciendo a un lado debido a que piensan que son alumnos que no tienen las “capacidades necesarias” para cubrir con el rendimiento académico.

Lo anterior puede estar relacionado con el desconocimiento de las características culturales y lingüísticas por parte de los profesores encargados, o bien, de la invalidación de dichas características por parte de los mismos. Si se recuerda que el CDN sólo funciona como centro de regularización para los alumnos, se tiene que para los padres de familia son importantes las calificaciones numéricas que se les otorgan en las escuelas, situación que evidencia a los alumnos con promedios bajos. Esta afirmación en tela de juicio si los profesores a cargo saben de la existencia de alumnos con una variación lingüística y cultural del resto de los compañeros de clase. Si bien el sólo reconocimiento no es suficiente, dejará la puerta abierta a que los profesores experimenten y se involucren con nuevas pedagogías que favorezcan la diversidad y la misma interculturalidad entre los alumnos y profesores.

Ahora, el reconocimiento de dicha diversidad, debe ser tratada a modo de no caer en conductas relacionadas con la segregación, o bien con la discriminación positiva, ya que si no, se estarán reproduciendo modelos opuestos.

La experiencia a la que se enfrentan los alumnos al ser parte del centro y al mismo tiempo ser integrante de escuelas oficiales, podría colocarlos en una situación de dilema entre el: “puedo ser indígena y sentirme orgulloso de serlo” y una actitud completamente contraria al salir de centro.

Conclusiones

Como bien se presentó en el trabajo, el CDN es un espacio que aloja una riqueza y diversidad cultural que día a día se manifiesta con mayor frecuencia. Para entender esta diversidad es posible partir del reconocimiento del origen étnico de los asistentes así como por las lenguas que se conocen y las que pueden llegar a interactuar en dicho centro. Como apoyo a esta diversidad, se han creado programas municipales que surgen, precisamente, en respuesta a políticas globales y que de alguna manera, se ven reflejadas en las estrategias empleadas por el centro. También, los rasgos de la población identificada como “en situación de calle” o en condiciones de “vulnerabilidad” van permeando distintos factores como el aprovechamiento y el rendimiento escolar de los niños, los cuales reflejan parte de su condición de vida; en este sentido es que el CDN propone talleres y cursos de regularización con el objetivo de mejorar y apoyar a los alumnos con estas condiciones. A continuación se enumeran las conclusiones a las que se llegan.

Políticas municipales de atención a la diversidad

Parte de los esfuerzos municipales de atención a la diversidad, es la implementación de las escuelas de tiempo completo, las cuales buscan atacar problemas de violencia, alcoholismo y otras dificultades sociales por medio de la ejecución de talleres y/o cursos artísticos y deportivos que eliminen dichas complicaciones.

Desde esta perspectiva, la creación de espacios que promuevan los valores artísticos, deportivos y culturales ha sido un factor clave de las políticas municipales empleadas, así la generación de espacios reconocidos como centros de día, son áreas de apoyo en las que los jóvenes identificados como en condiciones de “vulnerabilidad y situación de calle” debido a las condiciones, principalmente económicas, seguidas de las étnicas que caracterizan a la población atendida., acuden para recibir regularización escolar complementada con otras actividades a fin de erradicar o eliminar situaciones de riesgo y disminuir el ausentismo y deserción escolar.

Si bien es común relacionar a los grupos indígenas con situaciones de pobreza económica, debido a sus condiciones de vida, así como con los bajos niveles académicos que presentan y por consecuencia a las escasas oportunidades laborales; es una realidad que la gran mayoría de estos grupos tienen carencias que van mucho más allá de las cuestiones económicas. En este sentido el CDN se ha esforzado y ha trabajado en abarcar áreas que van más allá de sólo la cuestión escolar y académica, sino que el hecho de abarcar espacios como el médico y jurídico, lo ha posicionado en un espacio de gran relevancia e importancia entre las familias de los asistentes.

Estrategias de atención a la diversidad

Respecto a las estrategias de atención usadas en el CDN se considera que, si bien algunas podrían sufrir modificaciones a modo de disminuir los modelos compensatorios y homogéneos en los que suele caerse, sí ha habido un avance, principalmente, en relación a la mentalidad y la visión de los alumnos a futuro y largo plazo. En este sentido se considera que para pasar de un modelo compensatorio a uno intercultural, lo primero es terminar con los estereotipos y reconocer de manera más amplia, la riqueza y bagaje cultural presente en el centro. Dejar de re-crear políticas paternalistas de “protección” hacia ciertos sectores sociales, sólo genera acciones dirigidas a la reproducción de categorías y estereotipos.

Sin embargo una de las situaciones que se pudo identificar, es la categorización que el mismo centro hace respecto a sus asistentes; es decir, el simple hecho de clasificar a los alumnos como “vulnerables” propone estrategias paternalistas y estigmatizantes, que entonces, los mismos compañeros de las escuelas oficiales pueden reproducir.

En este sentido se recomienda crear políticas que no busquen cuidar y proteger a los niños en “situación de calle”, a modo de que los alumnos empiecen a reconocerse sin etiquetas previas a la exploración de sus capacidades y habilidades.

Situación de calle y los niños indígenas

Ya se presentaron las características económicas y sociales tanto de los alumnos, como de los padres de familia; así, se puede considerar que la mayoría de ellos, viven en colonias reconocidas como asentamientos irregulares. Es preciso explorar que parte de la población que habita estos espacios, son personas de origen indígena, es decir que cuando los migrantes indígenas llegan a la ciudad, ya cuentan con familiares o conocidos que les recomiendan ciertas áreas para vivir, así como las oportunidades laborales que se pueden realizar en los espacios urbanos.

Si bien el hecho de catalogar el trabajo que realizan los padres de estos alumnos en los cruceros suele utilizarse como un ejemplo “no ideal” debido a las carencias que éste presenta, los mismos padres han apoyado a que sus hijos dejen de trabajar en las calles, y puedan pensar en sus vidas a futuro en un contexto escolar más avanzado.

Los mismos jóvenes identifican que mientras más estudios o avances escolares tengan, la probabilidad de encontrar una oportunidad laboral más remunerada aumenta, y por lo mismo, será más sencillo romper con dichos estigmas sociales.

Aprovechamiento escolar de los niños

Otra cuestión relevante, es la estigmatización que se tiene respecto a la relación entre estos alumnos y el bajo promedio así como la elevada deserción que se presenta entre estos alumnos; sin embargo es necesario conocer a fondo las causas que originan dicho resultado. Algunos ejemplos son los prejuicios que van relacionados al desempeño académico de los mismos, como son: el desconocimiento parcial del idioma que se utiliza en la escuela oficial, la poca socialización con el resto de sus compañeros, la falta de apoyo por parte de sus padres en la elaboración de sus actividades académicas, el poco interés de los alumnos, así como de los padres de familia para estudiar. Si bien algunas de estas afirmaciones son verdaderas, el centro continúa planeando estrategias que se adapten a la población y a las nuevas necesidades, a fin de cumplir en la mayor medida de lo posible su principal propósito.

El tiempo que los alumnos de primaria y secundaria pasan dentro de espacios escolares, es otra cuestión que influye en el rendimiento escolar de los alumnos. Si se considera que los niños están en el centro de ocho a una de la tarde y que, sus actividades en la escuela son de dos a seis y media de la tarde, algunos de los comentarios generados por parte de las maestras de las escuelas oficiales, es que los jóvenes ya llegan cansados y con menos concentración, factor que sin duda, también afecta en el aprendizaje de los alumnos pero que las maestras del centro toman en cuenta, por lo que buscan que los chicos pasen tiempo fuera del salón de clases, así como que las actividades dentro del salón sean principalmente lúdicas para todos los grados.

El bajo rendimiento es una situación que los padres de familia reciben de forma negativa, pensando que sus hijos no son capaces de estudiar y que sería mejor que los apoyaran aportando ingresos a la familia, por lo que muchos de ellos desertan o abandonan los estudios.

Actualmente se llevan a cabo talleres para padres y alumnos, en los que se refuerza la importancia de los estudios y los diferentes modos de vida que se pueden tener si se continúa con la asistencia en la escuela. Aunque esta afirmación tiene su parte indiscutible, existe otra cuestión que influye de manera directa sobre las decisiones que toman los padres de familia, esta es la razón económica; ya que si bien se acepta la importancia de estudiar, la cantidad de miembros de la familia y los ingresos que obtienen, muchas veces también limita y dirige las decisiones respecto a la educación de sus hijos.

Prácticas culturales como formas de visibilización de lo indígena y como forma de atención a la diversidad

Respecto a las prácticas culturales empleadas en el centro, existe una variación entre los esfuerzos empleados para la identificación de las identidades culturales propias, y aquellas estrategias que reproducen elementos de la cultura mayoritaria a manera prioritaria. Es decir, si bien se generan oportunidades que buscan incrementar y apoyar las identidades étnicas, es necesario buscar que estas oportunidades sean más frecuentes y constantes, con el objetivo de que por medio

de dichas prácticas, los alumnos puedan afirmar y reforzar sus características étnicas particulares.

En qué es compensatoria la atención en el CDN

En relación a la visión homogénea que adoptan las estrategias, es necesario recordar que, la población atendida no corresponde a un solo grupo nativo, sino que día a día, la población atendida es más diversa, condición que ha quedado de lado cuando se refiere a las estrategias de recuperación lingüística que se han planteado, ya que pareciera que el CDN sólo reconoce una situación bilingüe entre los asistentes, generando una conducta desfavorable para los alumnos que hablan alguna lengua diferente al otomí o español. Dicha situación coloca a los alumnos tzotziles, mazahuas u de cualquier otro grupo indígena diferente, en situaciones desfavorables.

Si bien la situación lingüística del CDN es muy variable debido a que existen alumnos monolingües de español, bilingües (en distintos niveles de español- otomí) y monolingües de otras lenguas indígenas, cuando el centro reconoce la diversidad lingüística, dentro de sus estrategias sólo se planea direccionado a la lengua otomí, situación que provoca el fracaso de las estrategias empleadas.

Como primer paso se propone la aceptación de la diversidad lingüística con el fin de promover estrategias multilingües e interculturales, no sólo en el ámbito pedagógico, sino en todas aquellas actividades que inicien con la promoción de la interacción cultural y lingüística entre los asistentes. De esta manera se romperá con el esquema que discrimina y segrega a los alumnos que pertenecen a las minorías étnicas dentro del mismo centro.

Si bien, esta aceptación exigirá herramientas e instrumentos que no han sido aplicados, los resultados podrán ser más visibles y de mayor alcance, ya que los alumnos tendrán la oportunidad de compartir y aprender de los mismos compañeros así como de ellos mismos.

La riqueza cultural presente deja abierta la oportunidad de explorar áreas que difícilmente pueden ser trabajadas en otros espacios, ya que no es tarea fácil

albergar tantas personas de lugares y con cosmovisiones tan diferentes. En este sentido lo que podría parecer una desventaja para metodologías tradicionalistas, el CDN tiene la oportunidad de trabajar y desarrollar propuestas más cercanas a su contexto.

Es preciso recordar que, el apoyo educativo que se ofrece a los alumnos, es únicamente a modo de regularización; es decir, se busca ayudar a los alumnos con la elaboración de tareas y la resolución de dudas respecto a los temas específicos que van abordando en sus escuelas oficiales. No obstante, dicho objetivo es ambicioso debido a la basta cantidad de alumnos que se presentan en cada salón.

El apoyo que brindan los chicos de servicio social, así como las estrategias utilizadas por las docentes buscan fomentar el desarrollo de otras habilidades sociales que, al igual que las académicas puedan ser útiles para el desarrollo individual de los alumnos.

Hay que recordar que dentro de un salón existen dos grados escolares y que estos alumnos, están inscritos, por lo menos, a seis escuelas oficiales, razón que complejiza la manera de trabajo de los docentes o personas encargadas de grupo.

Por otro lado, a pesar de que no existe una relación entre los temas que se abordan en la escuela oficial y los que se trabajan en el centro, las asesoras buscan abordar los temas de manera general a modo de que los chicos estén en contacto con los temas trabajados.

Cuando hay personal de apoyo –como los chicos de servicio social- se asigna un colaborador para que trabaje con los alumnos que han recibido más llamadas de atención, o bien, aquellos que presentan más problemas a nivel académico. Una de las posibilidades que representa este apoyo, es que muchas veces estos jóvenes a pesar de no contar con herramientas pedagógicas especializadas desarrollan estrategias que no sólo los apoyen a ellos mismos con el proceso de enseñanza que desarrollan, sino que también puedan dejar algo que pueda ser consultado posteriormente.

El tiempo de participación de estos jóvenes es reducido y por lo tanto limitado, por lo que muchas veces trabajar a modo de talleres científicos, deportivos o recreativos, también son opciones para que los alumnos puedan desarrollarse.

Asimismo, la elaboración de material según las indicaciones de los docentes encargados también apoyan al crecimiento de ambas partes del centro.

Propuesta pedagógica intercultural

Para comenzar con la propuesta pedagógica, es necesario iniciar con una revisión general sobre los conceptos, lo que se entiende por medio, material y recurso. Esto con la finalidad de aclarar cómo se define y despejar algunas dudas sobre su manejo.

Un material didáctico es aquella herramienta que tiene fines meramente pedagógicos, esto quiere decir, que son creados para cubrir objetivos únicamente educativos y pueden obtener información acerca de cualquier tema siempre y cuando se cubran los propósitos planteados desde su elaboración. Por su parte, Macías (2010) otorga a los materiales, la función de desarrollar ciertas competencias así como involucrar y lograr diálogos más cercanos entre los profesores y los alumnos. Este tipo de materiales pueden ser presentados de manera abierta, es decir, que se pueden encontrar de modo audiovisual, impreso auditivo y si es posible de manera digital. A diferencia de los medios, los materiales didácticos requieren una aplicación más organizada así como temas muy específicos para su aplicación.

Si se parte de la idea de que un material didáctico puede ser utilizado para enseñar, sin que ese sea el objetivo principal para el que fue creado, el mediador tiene la libertad de usarlo como un reforzador y/o incentivo para desarrollar las habilidades y conocimientos del tema que se está abordando. En este sentido, el pedagogo Zabalza (2006) menciona que los medios serán todas aquellas herramientas que se utilicen con un fin educativo, es decir que, mientras las herramientas se manipulen dentro del salón de clases, sin importar los fines para los que fueron creadas, se convertirán en un medio didáctico.

Desde este punto de vista, las genealogías pueden ser ubicadas como un material educativo con objetivo pedagógico y puede ser al mismo tiempo, un recurso que puede ser generado y elaborado por los propios estudiantes con fines diversos fines y para un aprendizaje significativo.

Como bien menciona Rivers (1975) las genealogías son fuentes muy amplias de información ya que con ellas se pueden obtener datos relacionados con la

organización social tales como: los sistemas de parentesco, la regulación de matrimonios, la filiación y herencia de propiedad, y el estudio de emigraciones; inclusive, cuestiones relacionadas con la magia y la religión, así como aspectos biológicos pero de gran importancia sociológica pueden verse reflejadas. Para el autor es posible y deseable lograr genealogías utilizando pocos términos relacionados con el parentesco, siempre y cuando se logre obtener la mayor información posible relacionada con cada uno de los familiares que aparecen reflejados. Si bien el autor favorece a las genealogías realizadas por la gente de más edad, es importante que los jóvenes tengan un acercamiento a sus orígenes y a su familia misma.

Pedagógicamente la genealogía supone el conocimiento y la trasmisión de conocimiento sobre los sistemas de parentesco, el matrimonio, la filiación, la herencia, la migración, magia, religión. A través de la genealogía el estudiante podrá construir sus propios conocimientos sobre la familia, la herencia, etc. podrá ejemplificar a través de diagramas de parentesco de su propia familia sobre cada uno de los componentes del sistema y sobre cada uno de los integrantes de su familia.

Ahora bien para regresar al objetivo planteado en un principio, los recursos didácticos serán aquellos instrumentos que ayudan a desarrollar habilidades y conocimientos concretos por medio de actividades que pueden ser dirigidas de manera directa y/o indirectamente; en este sentido la Ramírez (2007) da a los profesores la libertad y la responsabilidad de generar recursos que estén adaptados a sus estudiantes con el fin de lograr y crear aprendizajes más significativos en la comunidad estudiantil.

Así, tomando como referencia la propuesta de Rivers (1975), es que surge la propuesta del siguiente recurso didáctico.

Los árboles genealógicos como recurso para promover la interculturalidad

La actividad va dirigida hacia el grupo de 1° y 2° de primaria, quienes conviven en un solo salón de clases. Para iniciar con la sesión es necesario que la maestra

presente diferentes estilos de árboles genealógicos para que los y las niñas puedan escoger el que más les guste o con el que se sientan más identificados; de esta manera les estaríamos dando una oportunidad más abierta a que elijan su formato de presentación. De igual forma, parece necesario explicar, que se retoma los árboles genealógicos por dos cuestiones; la primera es que este tema se aborda dentro del programa curricular de las y los alumnos; y la segunda es que puede funcionar como un instrumento para que las y los estudiantes recuerden de dónde vienen y cuáles son sus raíces, es decir un memorándum de su identidad que muchas veces puede estar en juego debido a los factores contextuales, como los que se mencionaron anteriormente.

La dinámica consiste en que las y los alumnos realicen sus árboles genealógicos por medio de dibujos recortes, palabras, símbolos o lo que ellos decidan puede ayudarles a platicar mejor sobre su familia. Se proponen algunas preguntas en relación a la situación familiar tales como: ¿quiénes son los miembros de mi familia? ¿a qué se dedican ellos y su familia? ¿qué edad tienen? ¿en mi familia hablamos alguna lengua diferente a mis compañeros? ¿cómo nombro a los integrantes de mi familia en mi lengua? ¿cómo vivían mis padres y abuelos?, estas preguntas a manera de inicio y de rompimiento de silencio.

El propósito es que entre ellos puedan comprender que la diversidad está presente en su salón de clases y que si bien pueden ser y tener orígenes distintos, todos están compartiendo el mismo espacio y que lo mejor es hacerlo en un ambiente de respeto y sin discriminación.

El papel de la o el docente dentro de esta actividad es elemental, ya que será el encargado de mediar y vigilar que las y los alumnos compartan la información necesaria, así como de finalizar la sesión con la indicación de realizar un dibujo sobre cómo se imaginan la familia de alguno de sus compañeros de clase. De esta manera, los alumnos podrán participar y platicar sobre lo compartido en la actividad.

Como se presenta en este texto, las genealogías son una fuente significativa de información que exponen la condición social de las familias hacia alguien ajeno a ellas, aportando una vasta información para ser interpretada.

Para este caso en particular, el objetivo es concreto, sin embargo pueden surgir otras cuestiones importantes tanto para el CDN como para los profesores y aún más importante, para los mismos alumnos y alumnas. Si bien esta actividad está pensada para un contexto y espacio específico, la libertad de aplicarse a ambientes monolingües (donde pudiera pensarse que las similitudes serán mayores) podría convertirse en actividad que refuerce y reconozca las identidades tanto individuales como colectivas.

Cada día es más común encontrar salones de clase donde la diversidad es un elemento vivo, por lo que es necesario hacerla presente en la medida de lo posible.

En este sentido y como una pequeña aportación a fomentar el diálogo intercultural en las aulas, es que nace la propuesta de este recurso didáctico.

- Objetivo general

Crear un espacio de interacción en el que los alumnos interactúen y generen empatía con los distintos modos de vivir de sus compañeros, partiendo de los distintos orígenes familiares.

- Participantes

Alumnos de primer y segundo grado de primaria del CDN, personal a cargo de grupo, familiares de los alumnos.

- Materiales

Bocetos de distintos tipos de árboles, colores, crayones, pinturas, plastilina, cinta adhesiva, pegamento, papeles de colores, elementos para decorar.

- Descripción de actividades específicas

El profesor presentará frente al grupo, distintos esquemas de árboles genealógicos, a fin de que los alumnos puedan seleccionar y escoger el dibujo que más sea de su agrado. La idea es presentar propuestas distintas y no

ordinarias con el objetivo de que las opciones sean variables y los alumnos puedan seleccionar con la imagen con la que más se identifiquen.

Con apoyo de sus familias, los alumnos irán colocando a los miembros de su familia en el orden que consideren más conveniente; al momento de dicha actividad, es necesario que pregunten a sus familiares, la manera en que nombran a cada uno de los miembros de la familia. En caso de ser posible, se pide la escritura de dicho miembros dentro del árbol. También es necesario pedir información relacionada con las actividades laborales, edad, y cómo es el contexto geográfico de sus familias.

Los alumnos pueden llevar elementos identitarios presentes en sus familias, puede ser algún tipo de artesanía, un cuento, música, ropa, etc.

Presentar frente al grupo el árbol de cada uno de los alumnos. Se puede hacer en equipos de 10 alumnos en caso de que los salones sean numerosos, o bien, de manera general en caso de ser posible. En caso de haber llevado algún elemento extra, es necesario presentarlo y explicar la relación entre el elemento y su familia.

- Propuesta de evaluación

Los alumnos presentarán a algún compañero de clase explicando la mayor cantidad de información relacionada con la familia de su compañero. El alumno debe presentar elementos con los que se haya identificado o que le hayan causado admiración de su compañero.

Bibliografía consultada

Andrew, M. (2011). *Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'éthnicité et des rapports ethniques*. Revue Internationale de la Recherche Interculturelle.

Appel R., Muysken P. (1996). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Barcelona: Ariel.

Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías"*. México: SEP.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bastos, S. (2008). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. FLACSO/ OXFAM.

Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un planteamiento de las identidades nacionales étnicas y religiosas*. España: Paidós

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. España: Síntesis

Bouché, H, García, M., Quintana, J., Ruiz, M. et al. (2002). *Antropología de la educación*. España: Síntesis Educación

Castellanos, A. (2003). *Imágenes del racismo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Czarny, G. (2002). *La interculturalidad como práctica escolar invisible* en Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. México

Durin, S. (2007). *¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de la Educación Indígena en Nuevo León*. México: CIESAS

González, M. L. (2012). Los dilemas de la interculturalidad en contextos de migración indígena urbanos. *Diversidad. Revista de estudios interculturales*, 11-20.

Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a postmethod pedagogy*. Estados Unidos: Tesol Quarterly

- Lewis, O. (2008). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura.
- Macías, R. E. (2010). Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales. Una propuesta metodológica. *Decires* , 12 (14), 57-34.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza segregación y exclusión espacial. La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. España: Icaria
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado el 15 de Agosto de 2014, de http://www.educacion.navarra.es/porta/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Ogbu, J. (FALTA AÑO) *Collective Identity and the burden of "Acting White" in black history, community and education. The urban review*
- Ogbu, J. (1993) *Understanding cultural diversity and learning*. Educational Researcher
- Ogbu, J. (2003). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. En *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología escolar*. Madrid: Trotta
- Ramírez, M. S. (2007). *Recursos didácticos mediados por la tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje* . Recuperado en abril de 2015, de *Memorias del 4º Congreso internacional de educación* : http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_05.pdf
- Rebolledo, N. (por publicar) *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*
- Rebolledo, N. (2009) *Etnografía de la segregación escolar. Niños y niñas indígenas en escuelas de la ciudad de México*. México: UPN
- Riveroll, L. V. (2011). Un modelo dialógico intercultural de educación científica. *Cuadernos interculturales* , 119- 134.
- Rivers, W. (1975). El método genealógico de investigación antropológica. En J. R. Llobera, *La antropología como ciencia* (págs. 85- 95). Barcelona: Anagrama.

- Silva, J.L. (2008). *Diagnóstico, Tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las mujeres migrantes otomíes migrantes en la Colonia, Nueva Realidad*. IQM, Recuperado el 20 Septiembre de 2015, de <http://www.institutoqueretanodelamujer.org.mx/images/stories/Documentos/Publicaciones/IQM/diagnostico%20indigena%20nva%20realidad.pdf>
- Utrilla, B. (2003). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el Septiembre de 2014, de http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_beatriz_utrilla.pdf
- Wieviorka , M. (2009). *El racismo. Una introducción*. España: Gedisa
- Wolcott, H. (1993). *Lecturas de Antropología para educadores*. España: Trotta
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea books
- Zabalza, M. Á. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. España: Narcea.

Referencias

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). Enseñar lengua. España: Graó. Cap. Las habilidades lingüísticas: Expresión Escrita.

Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros S.L. Lingüística.

Galdames, V., Walqui, A. & Gustafson, B. (2011). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. Guatemala: GIZ. CAP. Aprendizaje y desarrollo de la escritura.

Indígenas, C. N. (2009). *Panorama socioeconómico de la población indígena de Querétaro: indicadores e información sobre los pueblos indígenas del Estado de Querétaro*. México: CDI, PNUD.

López, A. V. (2009). Santiago Mexquititlán: un pueblo de indios, siglos XVI- XVIII. *Dimensiones antropológicas* , 7-44.

Mujer, I. Q. (2008). *Diagnóstico, tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las mujeres otomíes migrantes en la Col. Nueva Realidad, Querétaro, Qro.* Querétaro: Instituto Queretano de la Mujer.

Peña, G. d. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinectica* , 46-52.

Raquel Ahuja Sánchez, Gerardo Berumen Campos, Ma. de Lourdes Casillas Muñoz, et. al. (2004). *Política y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB.

Ricardo López, Diego Prieto, Alejandro Vázquez. (2012). *Miradas diversas . Estudios antropológicos, históricos y filosóficos*. (Vols. Vol I (Des)bordando el indigenismo, Pueblos indios, sociedad y estado en el México del tercer milenio). México, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Anexos

Cuestionario 1

CENTRO DE DÍA NHJÖYA
CICLO ESCOLAR 2014- 2015
FICHA DE IDENTIFICACIÓN PREESCOLAR CAIC



DATOS DEL ALUMNO

NOMBRE: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

SEXO: _____

PESO: _____ TALLA: _____ TIPO DE SANGRE: _____

GRADO ESCOLAR: _____ NACIONALIDAD: _____ LENGUA
MATERNA: _____

ALERGIAS: _____ SERVICIO MÉDICO:

DOMICILIO:

DELEGACIÓN: _____ TEL CASA: _____

DATOS DE LOS PADRES O TUTORES

NOMBRE DEL PADRE: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ ESCOLARIDAD: _____

ACTIVIDAD LABORAL: _____

HORARIO: _____ UBICACIÓN: _____

CELULAR: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ ESCOLARIDAD: _____

ACTIVIDAD LABORAL: _____

HORARIO: _____ UBICACIÓN: _____
CELULAR: _____

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: _____

GENERALES

NUEVO INGRESO: SÍ _____ NO _____ FECHA DE INGRESO: _____

OBSERVACIONES:

Cuestionario 2

CENTRO DE DÍA NJHÖYA
ÁREA EDUCATIVA PREESCOLAR
ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA
3ERO PREESOLAR

FECHA: _____

DATOS DEL MENOR

NOMBRE: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____

LUGAR DE PROCEDENCIA: _____

DOMICILIO: _____ TELÉFONO: _____

ASPECTOS NATALES

DESARROLLO EVOLUTIVO

ANTECEDENTES ESCOLARES

HA CURSADO GRADOS ANTERIORES: _____ GUARDERÍA: _____

LE GUSTA VENIR A NJHÖYA: _____

QUÉ NO LE GUSTA DE NJHÖYA: _____

LE GUSTA HACER TAREAS: _____

PROBLEMAS PARA APRENDER: _____

ASISTENCIA AL CENTRO DE DÍA: _____

PROBLEMAS ESCOLARES: _____

LENGUAJE

EN CASA HABLAN ESPAÑOL/ OTOMÍ: ESPAÑOL _____

OTOMÍ: _____

PROBLEMAS DE LENGUAJE: _____

RESPONDA SÍ O NO A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

PREGUNTA	RESPUESTA
Sabe decir su nombre y apellidos completos	
Establece una conversación con un adulto	
Son comprensibles sus conversaciones	
Atiende a las indicaciones que se le dan	
Muestra interés por conocer lo que dicen las palabras escritas	

DESARROLLO MOTRIZ

PRESENTA ALGUNA DIFICULTAD MOTORA: _____

RESPONDA SÍ O NO A LA SIGUIENTES PREGUNTAS

PREGUNTA	RESPUESTA
Con qué mano trabaja el niño (izq- der)	
Mantiene el equilibrio parado en un solo pie	
Sabe usar bicicleta	
Sabe subirse a resbaladillas	
Sabe aventar y patear un balón	
Camina de puntas y talones si se lo piden	
Brinca la cuerda	

DESARROLLO COGNITIVO

PREGUNTA	RESPUESTA
Identifica tamaños	
Identifica colores	
Identifica números	
Traza líneas/ identifica entre horizontal y vertical	
Traza figuras geométricas	
Dibuja imitando a un adulto	
Aparea objetos	
Diferencia entre números y letras	
Sabe escribir su nombre	
Identifica grafías en libros y revistas	

ENFERMEDADES

HA PADECIDO ALGUNA ENFERMEDAD O PROBLEMA DE SALUD _____

PADECE DE CATARRO O GRIPAS FRECUENTES _____

ENFERMEDADES DE FAMILIA: _____

HABITOS NERVIOSO

PRESENTA ALGÚN HÁBITO NERVIOSO COMO MORDERSE LAS UÑAS,
CHUPARSE EL DEDO O TRAER ALGÚN OBJETO EN LA BOCA

Cuestionario 3

CENTRO DE DÍA NJHÖYA
ÁREA EDUCATIVA PREESCOLAR
ENTREVISTA A MENORES

NOMBRE DEL MENOR:

1	¿Cómo te llamas?	
2	¿Cuántos años tienes?	
3	¿Cuándo es tu cumpleaños?	
4	¿Cómo se llama tu papá?	
5	¿Cómo se llama tu mamá?	
6	¿En qué trabajan tus papás?	
7	¿Tienes hermanos? ¿Cómo se llaman?	
8	En casa ¿te regañan o te pegan tus papás? ¿Por qué?	
9	¿Cómo es tu casa?	
10	¿Quién vive en tu casa?	
11	¿Con quién juegas en casa?	
12	¿Te gusta tu casa? ¿Por qué?	
13	¿Te gusta el centro de día? ¿Por qué?	
14	Algo que no te guste del centro de día	
15	¿Qué haces cuando no vienes al centro?	
16	¿Tienes amigos? ¿Cómo se llaman?	
17	¿A qué te gusta jugar?	
18	Tu color favorito	
19	Tu comida favorita	
20	Lo que no te gusta comer	
21	¿Desayunas y comes en tu casa?	
22	¿Te bañas y vistes solo? ¿Quién te ayuda?	
23	¿Te gusta pintar, los cuentos? ¿Te sabes uno?	
24	¿Qué te hace feliz?	
25	¿Qué te hace enojar?	
Observaciones		

Cuestionario 4

CENTRO DE DÍA NJHÖYA
CICLO ESCOLAR 2014- 2015

REPORTE FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRADO ESCOLAR: _____

SITUACIÓN	OBSERVACIONES
PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIA	
SALUD E HIGIENE	
CONDUCTA	
APROVECHAMIENTO ESCOLAR	
RECOMNDACIONES DE INTERVENCIÓN PARA ÁREA EDUCATIVA EN EL PRÓXIMO CICLO ESCOLAR	
NOTAS	

NOMBRE Y FIRMA DE QUIEN ELABORÓ: _____

FECHA: _____

Cuestionario 5

CENTRO DE DÍA NJHÖYA
CICLO ESCOLAR 2014- 2015

RESULTADO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO:

NOMBRE DE LA MAESTRA:

CATEGORÍAS	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO
Por lo general usa una estrategia eficiente para resolver problemas			
Usa razonamiento matemático complejo			
El alumno es estudiante participante activo, escucha sugerencias de sus compañeros trabajando cooperativamente en las lecciones			
Trabajo en equipo			
Ha potenciado las relaciones interpersonales			
Se ha desarrollado la capacidad de escucha activa			
El trabajo es presentado de una manera clara, organizada y ordenada			
Ha mejorado la comprensión de textos orales			
Hay interés general por la lectura			
Distingue lo relevante de un texto y hace preguntas de lo que lee			
Busca y sugiere soluciones a los problemas			
Muestra interés en el trabajo			
Colabora en el trabajo en equipo			

Utiliza las operaciones de manera eficiente			
Argumenta sus razonamientos			
Asume la responsabilidad del trabajo colectivo			
Comentarios			