



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico
de caso del programa *Volver a la escuela* en un
colegio público de Bogotá**

Fabián Andrey Velasco Cerinza

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística
Bogotá D.C., Colombia
2016

Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico de caso
del programa *Volver a la escuela*
en un colegio público de Bogotá

Fabián Andrey Velasco Cerinza

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Lingüística

Directora: Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez

Línea de Investigación: Bilingüismo y Educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística
Bogotá D.C., Colombia
2016

Resumen

El presente trabajo busca describir el programa *Volver a la escuela* de la SED Bogotá en uno de los colegios públicos de la ciudad para analizar su diseño y su implementación. Con este fin, caracterizo las necesidades específicas de los niños de comunidades minoritarias que estudian allí y la forma en como el programa responde a dichas necesidades. También, explico, a partir de los datos recolectados, el manejo que este programa hace de las lenguas nativas y del español. Además, resalto los logros obtenidos por el programa y la forma en la cual la Secretaría de Educación y el colegio los evalúan. La recolección de la información se basa en entrevistas a estudiantes, padres de familia, docentes y un directivo docente del colegio donde se implementa este programa; además de reflexiones escritas de los profesores y estudiantes.

Abstract

The present study aims to describe *Volver a la escuela*, a SED Bogota educational program of a public school of this city, to analyze its design and its implementation. To this end, I characterize the specific needs of children belonged to minority communities who study there and the way this program responds to those kind of needs. Also, I explain, based on the collected data, the management of the native and Spanish languages in the program. Besides, I stand out the obtained goals by the program and the way the Education Secretaryship and the school evaluate them. Data collection is based on students, parents, teachers and a teacher manager interviews, and additionally teachers and students written reflections.

Hoja de aceptación

Firma: _____

Fecha: _____

Agradecimientos

A Dios por darme vida y permitirme afrontar con valentía este reto a pesar de las dificultades.

A mi padre, José Velasco, porque siempre creyó en que la educación era una prioridad en mi vida. A mi papá, que aún con su ausencia física, me levantó espiritualmente el ánimo en los momentos en los cuales quise declinar. Este trabajo es especialmente para él.

A mi madre, Gladis Cerinza, por la motivación, por la confianza que ha depositado en mí y por los esfuerzos gigantescos realizados por brindarme educación.

A mi esposa, Paola Ramos, mi compañera incondicional. Gracias infinitas por su ayuda, por sus palabras amorosas de aliento y por darme seguridad. Por acompañarme en la época difícil que viví en el curso de esta Maestría y sobre todo por cuidar de nuestro hijo mientras yo debía cumplir con mis estudios.

A mi hijo, Samuel Velasco, el regalo que Dios me dio en el momento justo de mi vida. Ver su cara y disfrutar de su sonrisa me llena fuerza. Gracias hijo mío por darme el valor de afrontar tantas cosas, él es mi más sólido motivo para ir hacia adelante.

A la profesora Claudia Ordoñez, gracias por la paciencia, por su entrega y por tantas lecturas y aportes realizados a mi trabajo. Ha sido un verdadero honor tenerla como mi directora de tesis.

TABLA DE CONTENIDO

1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN	8
2. PROPÓSITOS	9
3. MARCO CONCEPTUAL	11
4. MARCO METODOLÓGICO	31
4.1 Preguntas de investigación	31
4.2 Tipo de estudio	31
4.3 Participantes	32
4.4 Recolección y análisis de datos	32
4.5 Consideraciones éticas	34
4.6 Contexto y PEI de la Institución Educativa	34
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	35
5.1. Pregunta Número 1: Características del programa y forma de implementación.	36
5.1.1. El diseño del programa	36
5.1.1.1. Desde la perspectiva de la política pública	36
5.1.1.2. Desde la perspectiva de la normatividad y la obligatoriedad	38
5.1.1.3. Desde la perspectiva de la descripción que aparece en el documento	40
5.1.1.3.1. Objetivos del programa	40
5.1.1.3.2. Aspectos que trabaja el programa	42
5.1.2. La puesta en práctica del programa en el colegio	44
5.1.2.1. El rol del profesor	44
5.1.2.2. El rol de los padres de familia	46
5.1.2.3. El desempeño y actitudes de los estudiantes	48
5.1.2.4. El desarrollo del programa en la institución educativa	50
5.1.3. Las diferencias	54

5.2 Pregunta Número 2: Problemáticas y necesidades generales de los niños y formas de respuesta.	61
5.3 Pregunta Número 3: Manejo de las lenguas en el programa.	71
5.4. Pregunta Número 4: Logros alcanzados por el programa y formas de evaluarlos.	77
6. DISCUSIÓN	82
BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXO 1	91
ANEXO 2	93
ANEXO 3	95
ANEXO 4	97
ANEXO 5	99

1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

A partir de mi experiencia como docente de un colegio del sector público en Bogotá, he tenido la oportunidad de observar que cada año crece el número de niños y jóvenes de comunidades indígenas en algunas instituciones de la ciudad. Esto lo demuestran también algunos datos de la Secretaría de Educación Distrital (SED) que para el año 2010 reportan 1.827 estudiantes matriculados en los colegios del Distrito, mientras que para el año 2014 la cifra es de 2.226 (Documento Orientador SED, 2012). La SED tiene la obligación de incluir a estos estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sin excepción alguna, en el sistema educativo distrital. Sin embargo, encuentro que esta situación es compleja ya que más allá de permitirles hacer parte de los colegios sin discriminación de ningún tipo, la SED debe asegurar la adaptación de estos estudiantes a dinámicas escolares que son nuevas para ellos y a una educación que ha sido diseñada para habitantes de la ciudad. Además, en estos procesos de adaptación se enfrentan dificultades de comunicación en la escuela, porque muchos de esos estudiantes hablan lenguas distintas, las lenguas nativas de sus comunidades, pero reciben sus clases en español.

Es por esto que la SED ha establecido políticas de inclusión de poblaciones minoritarias que producen estrategias como las del llamado Programa *Volver a la escuela*, de la Dirección de Inclusión de Poblaciones, que se pilotea en 4 colegios públicos de la localidad de Ciudad Bolívar con estudiantes de diferentes grupos indígenas. Me interesa explorar este programa con el fin de revisar y analizar las políticas lingüísticas - educativas del Estado colombiano y su aplicación en un contexto particular. Además quiero analizar las repercusiones que tienen estas políticas lingüísticas en las prácticas pedagógicas

utilizadas y comprender de qué manera se presentan los procesos educativos de estos estudiantes.

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Maxwell (1996) indica que hay tres tipos de propósitos que se persiguen en una investigación: personales, prácticos y de investigación. Los personales determinan la motivación del investigador hacia la realización del estudio, los prácticos indican lo que se desea lograr con él en el contexto donde se lleva cabo y los de investigación muestran lo que se quiere entender mediante el desarrollo del proyecto.

En principio, mi propósito personal es analizar las dificultades con las que se enfrentan los niños y jóvenes indígenas cuando llegan a una escuela pensada para habitantes de la ciudad. Supongo, y he sabido por medio de conversaciones informales con algunos estudiantes indígenas que he conocido, que encontrar programación curricular, diseño de estrategias, planes de aula y proyectos pensados para estudiantes muy diferentes a ellos les causa dificultades de diferente índole. Esto se suma a una lengua de instrucción y prestigio como el español, que para ellos resulta impuesta, lo cual no tiene en cuenta los intereses personales ni comunitarios de los miembros de esta población.

Como propósito práctico, mi investigación busca determinar cuáles son las estrategias que implementa la SED para enfrentar estos problemas y si logran promover los aprendizajes escolares en los estudiantes indígenas. Deseo describir los logros de las políticas lingüísticas y educativas en relación con esta población y determinar si solucionan realmente distintas problemáticas a las que deben responder los colegios, los profesores, los

administrativos y, claro está, los mismos estudiantes cuando se da una escuela lingüística y culturalmente diversa.

Estos propósitos contribuyen al de mi investigación, que consiste en ayudar a la comprensión de la situación educativa de los jóvenes de las poblaciones indígenas en la educación pública de la capital. Recoger y analizar datos reales acerca de cómo se están presentando estas dinámicas será de gran ayuda para la orientación y dirección de las políticas públicas de inclusión.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para dar bases conceptuales y de conocimiento ya construido a mi investigación he realizado una revisión bibliográfica sobre la educación intercultural y su funcionamiento en diferentes contextos urbanos. En esta revisión busco contestar la siguiente pregunta general: ¿Qué características necesita tener una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfocada a comunidades minoritarias para ser efectiva en contextos escolares urbanos? Encontrar los factores que se deben tener en cuenta para llevar a cabo una apropiada EIB me ayuda a sustentar la siguiente tesis: Más allá de proveerle acceso a la educación pública formal a poblaciones minoritarias en edad escolar, el sistema educativo público debe crear una EIB que respete los valores socio - culturales y lingüísticos de los estudiantes de comunidades minoritarias y los utilice para apoyar su adaptación al sistema educativo y asegurarles éxito dentro de él.

Organizaré mi revisión a partir de dos temas centrales: las necesidades específicas de los niños indígenas y los tipos de respuesta que se han dado en diferentes sistemas educativos para cubrir estas necesidades. El primer tema incluye necesidades como el desarrollo particular que debe sustentarse en niños y jóvenes de comunidades minoritarias por los diferentes contextos en los que han crecido y los tipos de soporte que se ha encontrado que necesitan para lograr al mismo tiempo éxito escolar y definición y desarrollo de su identidad cultural y lingüística. El segundo tema comprende las formas que se han propuesto y discutido para alcanzar estos logros, incluyendo la participación de diversos estamentos en el diseño e implementación de la EIB, con énfasis particular en la

formación docente que exige, hasta llegar a la caracterización de diferentes modelos de EIB que se han propuesto y utilizado.

García (2004) indica que en el sistema educativo a nivel mundial la multiculturalidad es un factor inevitable que exige un proyecto en busca de la interculturalidad (García, 2004, p. 2). Para él esto quiere decir que no deben buscarse procesos de asimilación, sino de verdadera integración de las comunidades minoritarias a la sociedad nacional. Por su parte, García (2004) y Takeda & Williams (2008) señalan que los estados deben plantear una educación que integre a todos y les dé oportunidades de éxito, sin exclusión de ningún tipo. Para lograr esto cuando las comunidades minoritarias son indígenas, se deben reconocer en primer lugar las necesidades de los niños de grupos étnicos en general y el desarrollo particular del niño indígena, dice García (2004). Gasché (2010) especifica que el niño indígena nace, crece y evoluciona participando en su comunidad y tiene un comportamiento social basado en el desarrollo de las labores diarias de su familia, la comunidad y la naturaleza, y que la mayor parte de sus comportamientos y destrezas dependen de las experiencias que ha tenido en estos contextos.

Según Mendoza Mendoza (2010), la educación contemporánea prepara a los niños para ser parte de la sociedad, tomando como ejemplo una cultura nacional para enseñarles a desenvolverse y trabajar en el modo de vida urbano. De esta manera no se tienen en cuenta las competencias y habilidades que adquieren en el seno de sus familias y comunidades y que la escuela debería fortalecer. El investigador considera que la escuela y los pedagogos tienen como tarea fundamental apreciar y valorar al niño indígena como un sujeto con una cosmovisión diferente a la que tiene el niño urbano.

Por su parte, Jiménez Naranjo (2012) afirma que otra de las necesidades de los niños indígenas es el fortalecimiento de su identidad cultural para que puedan completar el proceso de definirla y aceptarla. Indica que la mayoría de proyectos educativos hacen ver a estas comunidades y sus actividades como muestras folclóricas que se han convertido en un contenido temático más. En lugar de esto, dice, los programas y las dinámicas de clase deben procurar que aquellos niños que pertenecen a comunidades minoritarias se reconozcan como tales, sientan orgullo de su origen, participen por igual en las actividades y puedan proporcionar sus propios saberes para la vida en esos programas y actividades. En la misma línea y de acuerdo con CONTCEPI (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas), el conocimiento académico que reciben los estudiantes debe favorecer la construcción, apropiación o utilización de los conocimientos que les son propios.

Desde el punto de vista académico, Martínez y Barnach-Calbó (1997) consideran que hay una gran necesidad por parte de la población estudiantil minoritaria. Se hace complejo difundir el saber tradicional, conservado por vía oral, ya que en la mayoría de los casos no desarrollan con facilidad las habilidades escritoras, tanto como medio de comunicación como de recurso de defensa y difusión cultural, por eso la alfabetización y la lecto-escritura son hoy imprescindibles para el mundo indígena. Añade, además, que la estandarización o normalización se convierte, por tanto, en una tarea necesaria para canalizar la recuperación, transmisión y producción de conocimientos propios y ajenos de las culturas, pero además para su utilización no sólo en la educación, sino en los medios de comunicación social y en funciones de tipo jurídico y administrativo. Pero, a pesar de los

esfuerzos de normalización lingüística, las limitaciones que en estos sectores padecen las lenguas indígenas siguen siendo muy amplias.

Ahora bien, según lo planteado por Zabala (2007) en el contexto de la EIB no es tan importante la acumulación de conocimiento sino desarrollar en los estudiantes la capacidad de ponerlos en práctica de la mejor manera posible. Lo cual dejaría ver con más claridad que los procesos académicos en la implementación de la EIB se fundamentan en el significado y la utilidad de todo lo que los niños aprenden, y en la forma en cómo ellos lo llevan a la práctica en el contexto mayoritario. Por consiguiente Zabala (2007) afirma que el éxito académico se evidencia cuando todos los estudiantes logran demostrar que con lo aprendido son capaces de resolver diferentes problemas, incluidos los relacionados con su adaptación al medio.

Artunduaga (1997) puntualiza sobre una serie de necesidades que presentan los niños de comunidades minoritarias cuando ingresan al sistema educativo mayoritario. El cree que los procesos que se necesita tener en cuenta, en relación con la etnoeducación o la educación intercultural son los siguientes: 1. Capacitación, la cual consiste en los procesos dirigidos a docentes de los grupos étnicos (indígenas y no indígenas), agentes educativos institucionales y miembros de las comunidades, estos se desarrollan a través de las modalidades de nivelación, profesionalización, actualización y formación profesional; 2. Investigación, es el desarrollo de procesos de investigación-acción-participación, orientados a fortalecer y desarrollar los procesos etnoeducativos y la organización de las comunidades. Se desarrolla en campos como la lingüística, la antropología, la pedagogía y otros campos afines aplicados a la educación; 3. Adecuación y diseño curricular, se trata de la

estructuración de propuestas curriculares y pedagógicas de acuerdo con los fundamentos, elementos y funciones establecidos a través del proyecto global de vida de cada pueblo; 4. Diseño, elaboración y producción de materiales educativos, consiste en que el desarrollo de los procesos etnoeducativos requiere de materiales acordes con las propuestas educativas propias de las comunidades, lo cual lleva al diseño, elaboración y producción de los mismos. Este material es fruto del trabajo de las comunidades y de los docentes, diseñados por ellos mismos. Constituyen un apoyo directo como recurso didáctico para el desarrollo curricular; y 5. Asesoría, seguimiento y evaluación, es el desarrollo de procesos que permiten garantizar óptimos resultados en los programas y proyectos que se adelantan en las instituciones educativas y con los grupos étnicos.

Por otro lado, uno de los aspectos que se resalta respecto a las necesidades de los estudiantes de comunidades minoritarias se refieren al bilingüismo o multilingüismo que se presenta en los diferentes contextos o instituciones educativas. En este punto Haboud (2009) aborda esta situación desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera en contexto ecuatoriano, donde las comunidades minoritarias tienen el español como segunda lengua y además se incluye en los planes de estudio una tercera lengua. Por medio de un estudio cualitativo, la autora recoge las impresiones de niños, jóvenes, adultos y profesores indígenas y mestizos mediante encuestas que buscan indagar sobre sus percepciones acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las aulas de clase interculturales. Al respecto, Haboud (2009) concluye que las comunidades minoritarias, a pesar de las dificultades que puedan presentar en las aulas de clase interculturales, tienen mucho interés por aprender lenguas extranjeras, las ven como una posibilidad de desarrollo

y como una oportunidad para desenvolverse en cualquier ámbito. Contrario a lo que piensan los mestizos quienes creen que no es pertinente llevar las lenguas extranjeras a las aulas porque podrían hacer perder la lengua e identidad de las comunidades minoritarias, como las indígenas en el contexto ecuatoriano.

Walsh (2009) señala, al respecto del manejo de las lenguas en la escuela, que la escuela se debe encargar de reducir las barreras de comunicación en el aula de clase y permitir que los estudiantes con lenguas distintas se alfabeticen en sus idiomas originarios de la zona en la cual nacieron ellos o sus familias. Se debe entender, además, que el apropiado proceso de adquisición y educación en la lengua materna facilita el aprendizaje de la una segunda lengua. De igual forma, plantea la autora, a mayor desarrollo de la primera lengua mejor desempeño en la segunda.

Jung y López (1988), por su parte, presentan su preocupación por la necesidad que surge en las instituciones educativas de los países latinos con poblaciones indígenas en relación con el manejo de las lenguas. Para la escuela debe haber claridad en sus objetivos concernientes a todo aquello que desean que suceda con las lenguas, primordialmente con las lenguas nativas. En primer lugar, es importante que se defina la metodología de enseñanza de las lenguas y a partir de eso, buscar cuál tiene más intensidad en los primeros años de escolaridad y cuál en los años posteriores. Según los autores, es necesario evitar la confusión, sobre todo porque la EIB tiene como objetivo principal el mantenimiento de todas las lenguas y no su desaparición. Por lo cual, hacen un llamado de atención sobre el adecuado manejo de las lenguas sin excepción alguna, ya que son la base para el desarrollo de nuevos conocimientos.

López y Küper (1999) en estudios realizados en países latinoamericanos en relación con la EIB, determinan que los alumnos indígenas que reciben una educación bilingüe en sus escuelas tienen un mejor rendimiento escolar que aquellos que solo se alfabetizan en castellano. Encuentran que desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos y mejores niveles de comprensión lectora. En este estudio demuestran que los niños de grupos minoritarios con educación bilingües adquieren mayor seguridad y se comprometen tanto con los aprendizajes, que hasta se atreven a corregir a sus maestros cuando escriben, leen o hablan mal en las lenguas nativas. De ahí que surge la educación bilingüe como una necesidad y una prioridad de los niños de comunidades minoritarias.

Por otro lado, Cortina (2014) indica que la EIB debe ser el resultado del diálogo y aportes de diferentes personas e instituciones, con el objetivo de desarrollar un currículo para afianzar el arraigo sociocultural y territorial de estas comunidades. Discute cómo en los últimos años se ha avanzado en la interculturalidad como modelo incluyente, pero presenta como imperativo que se aporten conocimientos indígenas y no indígenas en la construcción de la EIB y sus currículos y de la escuela misma que acoja una verdadera interculturalidad. En esta colaboración Cortina (2014) resalta la necesidad de un acompañamiento pedagógico donde los maestros y alumnos indígenas sean respaldados en su autorreflexión sobre la educación que se necesita y en su búsqueda de una escuela respetuosa de sus saberes y conocimientos.

Para Trapnell y Neira (2004) es fundamental que los proyectos y programas de EIB no solamente se adecuen al currículo escolar nacional y que se implemente una modalidad educativa con lenguas diferentes y con visiones culturales distintas sino que exista una

verdadera diversificación curricular sin que esto signifique que aleje del todo del currículo de la nación ya que lo que se persigue es la interculturalidad. El objetivo es, entonces, analizar la pertinencia de los planes de estudio de aquellas instituciones que comienzan a ver una evolución en su expresión cotidiana, como en los casos donde las poblaciones minoritarias acceden en mayor número a los contextos mayoritarios.

Por su parte, Santorello (2009) enfatiza en que el currículo intercultural bilingüe se construye a partir del contexto sociocultural de los niños de las respectivas instituciones educativas, en el cual se vincule a la comunidad en general dentro y fuera del colegio a través de diferentes actividades sociales. Lo anterior promueve, en primer lugar, el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje del conocimiento local de las poblaciones minoritarias y de la realidad vivencial de los alumnos; para luego, en un segundo momento, se articulen y se contrasten todos aquellos saberes con los conocimientos escolares y universales.

Por otro lado, resalta Cortina (2014) que cualquier intención por establecer un modelo educativo necesita de la voluntad política de un país y también de la ayuda internacional de diversas instituciones. Es fundamental la cooperación internacional en el desarrollo de conocimientos dirigidos a mejorar la calidad de la educación en las comunidades minoritarias. Williamson y Navarrete (2014) piensan igual y afirman que esta cooperación permite conocer diversas experiencias educativas realizadas, los retos en la sostenibilidad de los programas, la elaboración de recursos didácticos y materiales educativos y el desarrollo de los programas y pedagogías de formación docente para

implementar modelos de EIB, tanto para docentes en formación como para los que están en servicio. Apuntan, también, que es esencial reconocer el papel de los estados nacionales en la apropiación y difusión de programas de educación de calidad, y el diálogo que se establece a través de sus procesos nacionales en el diseño de políticas educativas. Desde las perspectivas de los derechos humanos, el desarrollo de la EIB es, ante todo, un proyecto político de sobrevivencia y fortalecimiento y una de las luchas para lograr autonomía cultural y lingüística.

De acuerdo con Fuentes (2008) todos los modelos de EIB obedecen a las negociaciones políticas planteadas entre los miembros de la comunidades minoritarias y los dirigentes de turno, lo cual llega a ser contraproducente porque en la mayoría de los casos se busca convencer a las poblaciones sobre la ayuda del Estado y se deja de lado la preocupación sobre el rendimiento y los logros de los estudiantes. Ahora bien, cuando se presenta bajo rendimiento por parte de los alumnos se catalogan como “niños problema” y por ende se pierde el objetivo fundamental de la implementación de un modelo de EIB, lo cual desvirtúa la idea original de promover espacios de aprendizaje, de formación y de discusión. De modo tal que cualquier modelo que se implemente, bajo la modalidad que sea, debe focalizar la atención en muchas variables y entre ellas, una de las más importantes es la calidad en la educación.

Del Valle (2010) anota que los colegios y universidades que van de la mano de la cooperación internacional han facilitado el desarrollo de experiencias académicas, formativas, de investigación y de vinculación comunitaria, permitiendo un aprendizaje recíproco entre los actores sociales involucrados en la EIB, fortaleciendo los vínculos de

colaboración y posibilitando el surgimiento de líderes educativos indígenas y el mejoramiento del quehacer cotidiano en escuelas.

Rosales (2014), por su parte, señala que la cooperación internacional es importante a la hora de emprender estos desafíos pero, sin lugar a dudas, la formación de capital humano altamente calificado, la producción de conocimiento y el posicionamiento socio-político en materia indígena, y específicamente en EIB, son los elementos que permiten dar continuidad al trabajo realizado e incorporar a los pueblos como parte de la agenda nacional de forma permanente y como sujetos de derecho con capacidad de autodeterminación, autonomía y autogestión a través del surgimiento de equipos profesionales especializados, investigadores y agentes comunitarios posicionados, indígenas e interculturales.

Moya (1998) sugiere que un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural necesita el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes instituciones y/ o entidades con el fin de construir puentes de comunicación que permitan la discusión, la creación y la proposición de nuevas estrategias de acercamiento de las disparidades que puedan existir en las escuelas para expresarlas, lo cual implicaría aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad sin excepción. Para el autor, esta idea ha merecido una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana

Ahora bien, para Moreno et al. (2004) existen otros factores igual de importantes que afectan de manera estructural el problema de la educación en las zonas rurales, urbanas e indígenas y que tienen que ver con los pocos recursos asignados a la educación, la

influencia de los medios de comunicación, la desvalorización social que existe sobre los maestros actualmente y, en general, las mismas condiciones socioeconómicas de las familias. Pero un hecho que sin lugar a dudas afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la formación educativa de los niños de comunidades minoritarias, es que existen serias deficiencias en la formación de los maestros porque no se preparan para la práctica que enfrentarán en la realidad. Estos investigadores afirman que si se pretende verdaderamente dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella.

Igualmente, Permisán (2008) señala la necesidad de una permanente formación profesional en interculturalidad. Indica que son los mismos maestros quienes demandan una continua preparación técnico - pedagógica que les permita tener un mejor desempeño en las aulas interculturales, sin que eso se convierta en un recetario que ordene paso a paso cómo intervenir. Para este investigador el objetivo de la formación permanente de docentes debe llegar más allá de su desempeño en la escuela, de manera que logren llevar sus saberes y la sensibilidad adquirida a los demás miembros de la comunidad, dentro y fuera del contexto escolar.

Valverde (2010) plantea aspectos que son importantes a tener en cuenta en la formación docente para la interculturalidad. Considera como punto clave que los docentes en formación valoren el significado de la cultura en el proceso de interacción en el ámbito escolar. Esto les permite, dice, desarrollar competencias en múltiples esquemas de

percepción, pensamiento y acción en relación con múltiples culturas, en vez de equiparar educación con escolaridad y educación intercultural con programas escolares formales. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias por parte de sus alumnos y se presta también atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela. Así la formación del profesorado puede ser la clave de la educación intercultural, y ésta puede ser a su vez la raíz de una sociedad mejor en la que diversidad y convivencia vayan ineludiblemente unidas.

En este punto, Ipiña (1997) hace una descripción de las actitudes y las aptitudes con las cuales debe contar un docente en la EIB. En primer lugar señala que debe tener tres actitudes habituales que para el autor son “auténticas virtudes”; la primera de ellas es su compromiso con las causas de los pueblos, que busque defender la dignidad y la identidad. La segunda es la tolerancia activa y la estimación de lo diferente, que sea ejemplar y que guíe los sueños de los estudiantes. Y la tercera es la apertura al mundo, debe ser una persona abierta al progreso y a las innovaciones. En segundo lugar, señala tres aptitudes esenciales que contribuirían al adecuado proceso de enseñanza. La primera es la competencia profesional con capacitación constante, que demuestre frecuente actualización en todos los aspectos. La segunda es la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, que sistematice sus experiencias y que desarrolle la praxis docente. Y la tercera es el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos. Para Ipiña (1997) esta es la aptitud básica para todo educador intercultural bilingüe.

Por su parte Orozco (2010), en referencia a los retos de los docentes interculturales de Latinoamérica, sostiene que el gran logro que deben alcanzar los maestros frente a la interculturalidad es buscar el bilingüismo o el plurilingüismo. Señala que es una necesidad urgente en América Latina y claramente en el resto del mundo. Además, el profesor debe reconocer la multidiversidad del ámbito nacional y mundial, ya que frecuentemente surge el inconveniente en la comunicación de los migrantes que llegan a otras ciudades o a otros países. Ante esto, las facultades de educación tienen en sus manos la formación de una persona más universal y la responsabilidad de ofrecer procesos de calidad y de actualidad.

Zhao y Coombs (2012) establecen que la educación intercultural requiere una preparación docente con la cual se ayude a los estudiantes a la vez a cruzar el límite de las culturas y las lenguas y a fortalecer en ellos las dimensiones cognitivas y sociales. Los maestros deben ser cuidadosos al proveer las herramientas para sobrevivir y prosperar en los nuevos territorios. Los beneficios culturales son muchos: nuevas disposiciones y habilidades frente al pensamiento crítico y creativo. Para Zhao y Coombs (2012) no hay duda de que la formación docente puede crear nuevas oportunidades y formas de enseñanza-aprendizaje y no solo buscar el desarrollo de competencias culturales sino orientar al estudiante hacia un mundo globalizado.

En este sentido McCalman (2014) presenta un estudio en el cual explora las percepciones y experiencias de los profesores mientras aprenden el contenido de un curso intercultural. Ante esto concluye que se necesita de un currículo que se preocupe por alcanzar una orientación y conciencia global el cual cuente con nuevas estrategias, políticas y planes que preparen jóvenes y profesores para acoplarse a las aulas multiculturales. A

partir de este estudio se afirma que cuando existen diferencias lingüísticas y culturales entre docentes y alumnos y además se ignoran, pueden disuadir o impedir el proceso de aprendizaje. Entonces, un profesor necesita estar capacitado porque todas sus decisiones en la escuela van a influenciar el clima del aula de clase, los logros de los estudiantes y el éxito en la escuela. Según la autora, muchos expertos creen que aquellos que reciben entrenamiento cultural han ganado conocimiento y confianza para enfrentar retos. Por ende, el nuevo objetivo de la educación es capacitar a los profesores con habilidades para enfrentar retos típicos de la multiculturalidad en el colegio.

López (2001) presenta un estudio en relación con la situación de la EIB en Latinoamérica y destaca que hay unos países más avanzados en la construcción de proyectos de atención educativa a las minorías, tal es caso de Bolivia, Perú, Nicaragua y Brasil. Para el caso de Colombia se refiere como a un proceso que avanza lento y que se caracteriza por trabajar en lenguas nativas solamente en los territorios de cada grupo étnico. Sin embargo, no reporta nada sobre la situación que se presenta en las ciudades. Además resalta que algunos países se han preocupado por fortalecer la formación del docente en educación intercultural y para esto cuentan con algunos pregrados y maestrías para desarrollar las labores pedagógicas con profesores en ejercicio y docentes en formación. Sin embargo, en algunos países, como el caso de Colombia, sólo cuenta con 6 universidades que ofrecen este tipo de educación. Al respecto, López (2001) aclara que hace necesario tener mayor infraestructura educativa para la capacitación permanente de docentes que se encuentren vinculados al trabajo con alumnos de múltiples culturas, lenguas y orígenes.

Ahora bien, con el ánimo de responder a las diferentes necesidades de los estudiantes de comunidades minoritarias, diferentes modelos de EIB se han desarrollado y utilizado con algún éxito en diferentes contextos. Un primer modelo es el Modelo Pluralista Multicultural (MPM), analizado por (Takeda & Williams, 2008, p. 87), en el cual los niños indígenas pueden ser reconocidos como ciudadanos autónomos y miembros de comunidades culturales para lograr una verdadera igualdad educativa. Se basa en ideas de Séverine (2007), quien señala que la escuela es un espacio en el cual, con frecuencia, los niños indígenas son objeto de discriminación, porque la escuela intercultural contemporánea sufre con bastante vehemencia el racismo y la discriminación. Esto hace que los niños indígenas no quieran revelar que lo son, que su autoestima se vea disminuida y que se desplacen sus lenguas minoritarias. Por esta razón, la EIB que se implemente en la ciudad debe promover el desarrollo de la identidad del niño indígena para que él se sienta orgulloso de quien es, de su lengua y de los saberes de su comunidad.

Jiménez (2012) hace otra propuesta de EIB en la que el interés no nace de reivindicaciones histórico-políticas de las organizaciones indígenas sino de la importancia que adquiere en las investigaciones psicolingüísticas y educativas una educación apropiada para el óptimo desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena. De esta manera se puede garantizar el espacio para que las y los niños y jóvenes de comunidades minoritarias accedan realmente a los procesos de construcción de conocimiento con base en sentirse reconocidos en todas sus dimensiones; se trata de que estos estudiantes tengan la posibilidad real de aportar sus experiencias para el desarrollo de sus clases. Esto se consigue, de acuerdo con Kreisel (2005) cuando el enfoque intercultural ponga el acento en

resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar. Entonces, para garantizar un aprendizaje relevante es necesario partir de la cultura experiencial del alumno y convertir el aula en un espacio de conocimiento compartido.

En un contexto no tan local, Herold y Contini (2015) hacen un análisis del modelo de educación intercultural en Italia, dirigido a inmigrantes, para detectar cuáles acciones son tenidas en cuenta por las escuelas para promover la integración y la dimensión intercultural allí. En este modelo se busca no sólo la adquisición de habilidades, competencias y conocimiento, sino también la riqueza del intercambio social con adultos, niños y jóvenes en la escuela y fuera de ella. Es un modelo de integración basado en las regulaciones italianas y las orientaciones europeas, en el cual la institución propone estrategias compartidas con los sujetos de la enseñanza intercultural. En él se desarrollan competencias como la habilidad de dialogar con personas de otras culturas, el respeto por los valores y derechos fundamentales de la sociedad las que recibe y el aprendizaje del italiano como segunda lengua. En este último aspecto surge la dificultad de alfabetizar en lenguas minoritarias, que son más de 60 en el territorio italiano y no hay forma de asumir una educación en cada una de ellas. Así que la idea de plurilingüismo no es más que su valoración.

Por otro lado, Molina y Casado (2014) establecen, a partir de un estudio documental, que el modelo de EIB de Cataluña se soporta en dos estrategias fundamentales para atender a los niños migrantes que llegan a ese territorio. La primera se llama Aulas de Clase Receptoras, que consiste en un espacio flexible, abierto y dinámico que pretende

hacer sentir al estudiante valorado y atendido. Además busca que adquiriera las herramientas necesarias para unirse al nuevo sistema educativo lo más pronto posible. La segunda se denomina Comunidades de Aprendizaje, que es una estrategia que busca mejorar los niveles de coexistencia y cohesión social. Es un proyecto abierto a voluntarios, padres, vecinos, educadores, futuros educadores, entre otros; que busca que las familias en general conozcan cómo se trabaja y repliquen lo aprendido en relación con la interculturalidad fuera de la escuela.

En el continente americano ha venido desarrollándose con más fuerza el concepto de modelo de EIB, debido a la gran diversidad que presenta. Heckt (1999), por ejemplo, caracteriza el Modelo Educativo Maya de Guatemala como modelo intercultural en cual la clave es la formación en la identidad y la cultura que han pasado de generación en generación. Es una educación que no puede ser separada de la vida, la economía, la política y otros aspectos de la acción real. Se basa en una serie de dimensiones tales como el espíritu de comunidad, el respeto por un Ser Supremo, las habilidades de las personas y el sentido de la responsabilidad. Estos elementos han hecho de la educación maya en Guatemala un caso exitoso de interculturalidad en la escuela, que asume la educación formal como valor agregado opcional para los mayas y no un complemento obligado de la educación familiar.

Según Cuñarro y Martínez (2007) no todos los modelos de EIB en Latinoamérica se implementan de acuerdo con las políticas lingüísticas de cada Estado, como es el caso de Guatemala, Ecuador, Bolivia y Colombia. En Venezuela, por ejemplo, la enseñanza está regida por programas urbanos y tradicionales elaborados en Caracas, lejos de las

poblaciones indígenas y sin ningún tipo de conocimiento de sus tradiciones. En estas escuelas siguen ausentes las referencias a la realidad indígena y los profesores no han sido formados para enseñar a los jóvenes cómo preservar su cultura y su lengua. Cuñarro y Martínez (2007) afirman, entonces, que los modelos de EIB que se han venido poniendo en marcha en la región han ganado en el reconocimiento de los derechos de las minorías, pero están rezagados en la implementación de una educación realmente intercultural y bilingüe.

En oposición a todos estos modelos de EIB surge la idea de que no es importante establecer un modelo de EIB para las comunidades minoritarias en contextos urbanos. Altarejos (2006) se opone a los objetivos fundamentales de la EIB porque hay una serie de elementos en estos modelos que, a su parecer, están mal planteados. Fundamentalmente considera que la diversidad no es exclusiva de las comunidades que vienen de fuera o de las minorías, sino que la sociedad en sí misma es diversa, una característica del ser humano que debe ser respetada. Altarejos (2006) sustenta su tesis con los siguientes argumentos: (1) la fuerte escolarización de la EIB hace que, como ocurre con todos los aprendizajes que ocurren en la escuela, no se produzcan experiencias significativas de la vida; (2) la formación de competencias multiculturales como aprender otras lenguas y describir comportamientos de distintos grupos no permite ver a los otros como seres individuales y concretos y lleva a ver permanentemente distinciones entre ellos y nosotros; (3) el conocimiento de otro grupo no deja de ser más que un objetivo enfocado en términos puramente culturales, pero en el diálogo entre culturas quienes dialogan son individuos que, si chocan, lo hacen como personas no como culturas. Con lo anterior concluye que estos modelos solo tienen en cuenta la dimensión sociocultural del hombre y dejan de lado otras

muchas dimensiones que también son importantes tales como la espiritual-religiosa, psicológica, política, etc.

De acuerdo con los señalamientos de Marín (2002) la experiencia de la reflexión sobre la educación intercultural latinoamericana y en Sudamérica está todavía en construcción. No se puede hablar de una experiencia tipo, ya que ésta depende del contexto de cada país y de cada región, y de quienes llevan adelante la experiencia sobre el terreno. Las actuales iniciativas que existen en los diferentes países están asociadas a políticas sociales y educativas, en relación con las estrategias pedagógicas, la capacitación profesoral, la creación de programas y de material didáctico, etc. Esta reflexión es considerada como el fundamento de una escuela adaptada a la diversidad cultural y lingüística de cada país, una escuela capaz de poner en valor y de coordinar las diferentes culturas existentes.

Finalmente, para Hamel (2009) es fundamental que haya un proceso serio y planificado de evaluación los modelos de EIB, de los procesos y de los programas educativos para demostrar los logros, falencias y defectos. Sugiere que estas evaluaciones sean construidas por los diferentes miembros de la comunidad educativa y que la forma de aplicarlas sean concertadas para evitar reacciones negativas y/o de rechazo por parte de docentes, padres de familia, estudiantes y administrativos. Señala, además, se necesita aplicar las habilidades investigativas para aprovechar desde todo punto de vista los resultados. Además, Hamel cree pertinente que se realicen estas evaluaciones en el intermedio de la implementación de los programas con el fin de generar cambios

oportunamente, logrando así mejorar en términos de calidad y pertinencia de la educación ofrecida.

Contrariamente a lo que se espera, este marco teórico se encuentra en el plano del “deber ser” y “deber hacer”, pero no demuestra con certeza un éxito rotundo en la implementación de ningún modelo de EIB, sobre todo en contextos urbanos. Lo que queda claro hasta este punto es que la educación intercultural está intentando fortalecer los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales. La escuela quiere y debe sumarse a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas más apremiantes, entre ellos la necesidad de ajustarse a la cultura escolar y la de evitar la imposición cultural.

Se hace necesario un cambio grande en la educación que dé respuesta a las necesidades que la sociedad multicultural y diversa del país y las regiones; un cambio hacia una educación digna y respetuosa de las diferencias en un sentido amplio. La cultura, las clases sociales, los géneros, las capacidades, motivaciones, expectativas y concepciones de los alumnos son factores que deberán estar presentes en una nueva concepción y orientación de la educación. Todos los que estamos inmersos en la tarea de educar y educarnos somos responsables de la calidad educativa, y no habrá calidad educativa en nuestro país sin el reconocimiento y la atención a la diversidad en los salones de clase.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Preguntas de investigación

A partir de la exploración teórica que llevado a cabo, determiné las siguientes preguntas centrales en mi investigación:

- ¿Qué características tiene el programa *Volver a la escuela* de la Dirección de Inclusión de Poblaciones de la SED y cómo se hace su implementación en un colegio público de Bogotá?
- ¿Responde dicho programa a la(s) problemática(s) y a las necesidades particulares de los niños indígenas que acceden a este programa de Educación Intercultural? Sí es así, ¿de qué manera lo hace?
- ¿Qué manejo se está dando desde el programa a las lenguas indígenas que hablan los niños y a la lengua castellana?
- ¿Qué tipo de logros se pueden observar con la implementación del programa y cómo los evalúa la SED?

4.2 Tipo de estudio

Mi investigación es de carácter exploratorio ya que analiza por primera vez un fenómeno lingüístico y educativo a partir de documentos, entrevistas y algunas reflexiones de los participantes. Mi trabajo es, entonces, de tipo cualitativo, debido a que busqué comprender las características básicas del programa en ese contexto particular y la influencia que ejercen en él las acciones y percepciones de los sujetos participantes.

Maxwell (1996) afirma que estos estudios cualitativos nos permiten comprender el significado de los sucesos, situaciones y acciones desde la perspectiva de los participantes del estudio, lo cual me motivó a desarrollar mi trabajo con este enfoque.

4.3 Participantes

Para llevar a cabo este estudio tuve en cuenta a los diferentes actores que intervienen en la implementación del programa, con el objeto de considerar desde varios puntos de vista su pertinencia y la percepción general de los logros obtenidos. Por esta razón busqué información de diferentes participantes que actúan en el programa en el colegio objeto de la investigación. Así, entrevisté a un (1) directivo docente que tenía que ver con la implementación del programa, a tres (3) docentes del colegio, a tres (3) estudiantes de diferentes grados de primaria participantes en el programa y a dos parejas (4) de padres de familia de los estudiantes participantes.

4.4 Recolección y análisis de datos

Para poder contestar la pregunta #1 sobre las características del programa y su puesta en práctica en el colegio, hice una revisión del documento orientador donde se encuentra consignada la propuesta del programa *Volver a la escuela*, su diseño, su fundamento y sus objetivos. Luego hice entrevistas semi-estructuradas a los participantes (ver Anexos 1 a 4, sección *Conocimiento y características del programa*) para conocer cómo se llevaba a la práctica ese diseño teórico en el colegio y solicité reflexiones escritas a los docentes y a los estudiantes a propósito de este tema (ver Anexo 5). Con los datos

obtenidos tanto en las entrevistas como en las reflexiones escritas, constaté si había coincidencia entre el diseño y su implementación.

Para resolver la pregunta #2 sobre cómo responde el programa ante las diferentes necesidades de los niños indígenas, solicité la inclusión de este tema en las reflexiones escritas de docentes y estudiantes. Además incluí en las entrevistas semi estructuradas de todos los participantes una sección de preguntas sobre este asunto en particular (Ver Anexos 1-4, sección *Necesidades generales de los niños*). Establecí las necesidades particulares de los niños indígenas en el contexto educativo de maneras deductiva e inductiva, basado en los conceptos del marco teórico y la información de las entrevistas y las reflexiones escritas. Luego usé los datos de entrevistas y reflexiones para determinar si el programa *Volver a la escuela* lograba responder a esas necesidades y de qué manera lo hacía.

Para hallar respuesta a la pregunta #3 logrando hacer una descripción del manejo de las lenguas nativas de los niños en la escuela incluí preguntas sobre el particular en las entrevistas semi-estructuradas. También utilicé información incluida en las reflexiones escritas. Luego de encontrar esta información en los datos analicé la situación con ayuda de la teoría sobre bilingüismo compilada por Baker (1997).

Para contestar la pregunta #4 sobre los logros obtenidos por el programa y cómo son evaluados por la SED también incluí preguntas sobre el tema en las entrevistas (ver, por ejemplo, Anexos 2-4, sección *Logros obtenidos por el programa y evaluación de los mismos*). En el análisis contrasté la forma de evaluar la implementación del programa en la

institución educativa según lo que indicaban los datos con las formas de evaluación de logros que implementa la SED para todos sus programas, según Juste (2000) la evaluación de programas es analizada en la doble perspectiva de la mejora de la acción educativa de profesores y educadores, por un lado, y de la investigación evaluativa en pro del progreso de la comunidad estudiantil, por otro.

4.5 Manejo ético de la información

Explicué muy claramente y en detalle en qué consistía el trabajo a los participantes y recibí por escrito la aceptación de la participación voluntaria. Garantiqué a cada uno de ellos que la totalidad de los datos recolectados solamente se usarían para los alcances del estudio y en forma anónima. De igual forma, aclaré que el desarrollo de este trabajo pretendía contribuir al mejoramiento de este programa para los niños y las comunidades a los que está dirigido, por lo que los resultados e implicaciones serían compartidos con la institución participante. También expliqué que esta investigación podía incluir posteriores publicaciones y socializaciones académicas de diferente tipo, en las que la identidad de los sujetos participantes se mantendría todo el tiempo en el anonimato, incluyendo el nombre del colegio si ellos así lo deseaban.

4.6 Contexto y PEI de la Institución Educativa

El colegio está ubicado en el sur de Bogotá y hace parte del cinturón marginado de la parte alta sur de la ciudad. El acceso a esta zona se puede hacer por medio del transporte público, aunque la mayoría de maestros que laboran allí tienen servicio de ruta para evitar situaciones de inseguridad. Es una institución cuya trayectoria se aproxima a los 28 años de

funcionamiento, en los cuales se destaca la prestación del servicio educativo a las personas más vulnerables del sector.

Los habitantes del sector circundante de la institución son familias que han inmigrado de diferentes partes del país, generalmente desplazados por la violencia que se vive en dichas zonas, por lo cual el sector está habitado por núcleos familiares de origen campesino e indígena, con un escaso nivel socioeconómico. Los recursos económicos del común de la gente en dicho sector son bajos. Sin embargo, unas pocas personas han logrado un mejor nivel económico por cuanto tienen la posibilidad de manejar algún negocio que les proporciona cierto bienestar. En la mayoría de la población se nota la falta de fuentes de trabajo estable, lo cual lleva a que la situación económica de estos moradores sea incierta. También debido a la falta de preparación profesional de los habitantes, se hace cada vez más difícil para ellos la consecución de trabajos bien remunerados y estables. Las mayores fuentes de empleo son la construcción, el servicio doméstico, la vigilancia privada y oficios varios.

El colegio cuenta con dos sedes cercanas entre sí. En la primera de ellas hay 8 grupos en la Jornada Mañana: Grados Pre jardín a primero. En la Jornada Tarde hay 6 Grupos: Grados tercero a quinto y procesos básicos. El colegio cuenta además con un laboratorio de biología, dos salas de sistemas, una sala de audiovisuales, una oficina de orientación, una enfermería, una sala de docentes, un cuarto para refrigerios, un cuarto de materiales y baños. En la Sede B hay con 9 Grupos en la Jornada mañana: grados primero a cuarto. En la Jornada Tarde también hay 9 Grupos: Grados de sexto a noveno. Allí se encuentra la

oficina de Rectoría, la oficina de secretaría para atención al público, y en general todas las dependencias de la parte administrativa.

El PEI de la institución educativa en la cual se llevó a cabo este estudio lleva como lema “Fortalecimiento en valores y comunicación para una vida digna” y tiene su fundamento en la inclusión como base del quehacer educativo. Busca, además, la formación de los estudiantes en principios y valores necesarios para convivir dignamente. La misión y la visión que se plantean en este documento hacen énfasis en la adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades particulares que se evidencian en el contexto de la institución y de la población estudiantil que allí estudia. Aunque existe un documento bastante trabajado por los directivos y docentes de la institución, aún falta desarrollar algunos puntos para consolidarlo.

El colegio fundamenta su labor en el fortalecimiento del respeto, la tolerancia, la responsabilidad y las habilidades comunicativas; se precia de respetar la individualidad, la libertad y los procesos de los estudiantes, involucrando a la comunidad educativa dentro de ambientes significativos para el aprendizaje integral. En el marco de la Filosofía Institucional, el PEI encamina las acciones a la formación de líderes capaces de desempeñarse en cualquier contexto, a la formación de ciudadanos que aporten a la sociedad difundiendo una cultura que promueva la dignidad del hombre en todo su ser, en torno a su familia, a la sociedad y al Estado.

5. RESULTADOS

En el siguiente apartado presento el análisis de los datos, dirigido a dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas. Las respuestas encontradas indican, en general, lo siguiente:

En principio y desde la teoría, el diseño y la implementación de un programa que pretende fortalecer una educación incluyente responden, en primer lugar, a la movilidad de personas del campo hacia las ciudades grandes, por diferentes motivos; a la necesidad de vincular a los niños y jóvenes migrantes al sistema educativo estatal; y, finalmente, al cumplimiento a una serie de leyes que promueven la atención de las diferentes comunidades que llegan a las grandes urbes. Desde su perspectiva práctica, este programa muestra que hay una intención por parte de las instituciones educativas públicas, para este caso puntual del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), de dar cumplimiento al ordenamiento gubernamental.

Sin embargo, al contestar la primera pregunta sobre las características del programa *Volver a la escuela*, la comparación entre lo observado y la documentación que lo sustenta indica algunas diferencias significativas entre la propuesta teórica del programa y su puesta en práctica en el colegio, con lo cual resulta claro que la implementación solamente responde parcialmente al diseño original. Los participantes consideran que se requiere mayor coincidencia entre la teoría y la práctica.

Al contestar la segunda pregunta sobre la respuesta que da el programa a las necesidades educativas particulares de los niños indígenas, encuentro una respuesta solamente parcial. La respuesta a la tercera pregunta muestra que el manejo de las lenguas

nativas resulta en un bilingüismo sustractivo, en vez de estimular su mantenimiento y desarrollo. Y finalmente, para los participantes en este estudio exploratorio los logros del programa resultan ser solamente estadísticas de inclusión, permanencia y promoción de niños indígenas en el colegio y no muestran la realidad de la calidad de educación que es posible ofrecerles a estos jóvenes. En conclusión se destaca la necesidad de la participación activa y comprometida de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en todos los procesos de enseñanza – aprendizaje de los grupos minoritarios, para lograr verdadera eficacia en un programa como el que estudio aquí.

5.1. Pregunta uno: Características del programa y forma de implementación

El análisis de los documentos y las entrevistas realizadas sobre el programa reflejan que el diseño del mismo está orientado por una serie de leyes de la nación, pero en algunos casos la implementación que se lleva a cabo en la institución educativa se aparta de ese diseño original. Para contestar la pregunta analizo primero, desde diferentes perspectivas, el diseño del programa que se encuentra consignado en el Documento Orientador “Educación Incluyente” de la SED; luego analizo la forma como este diseño se lleva a la práctica.

5.1.1. El diseño del programa

5.1.1.1. Desde la perspectiva de la política pública

La propuesta de Educación Incluyente de la SED Bogotá surge en el año 2012 como respuesta a la urgente necesidad que supone en Colombia la migración de minorías a las ciudades, por causa de la violencia. Se estima, según datos del DANE y de la Agencia Presidencial Acción Social, que “en Bogotá hay alrededor de 21.400 indígenas, de los cuales más de 6.000 han sido víctimas de desplazamiento en los últimos años. Estas

comunidades llegan a las grandes urbes huyendo de la violencia, de la difícil situación económica” (DANE, 2015). Particularmente en el caso de Bogotá...

“...hay miles de indígenas viviendo en situación de extrema pobreza, aguantando hambre y en estado de desnutrición. Dedicados a labores mal remuneradas, discriminados por las mayorías, hacinados en viviendas pequeñas donde pagan alquileres diarios y, en algunos casos, incursionando en la mendicidad. Los constantes enfrentamientos entre la guerrilla y paramilitares hacen que cada vez sean más los indígenas que huyen [del departamento del Chocó, por ejemplo] en busca de seguridad. La presencia de las autoridades militares ha sido poco constante y por ende no se siente ningún tipo de respaldo” (Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, 2015).

Esto hace necesario vincular a las comunidades minoritarias al sistema educativo estatal y reconocer sus diferencias. El programa *Volver a la escuela* hace parte de esta propuesta, que comprende atención a la población víctima del conflicto armado, atención a escolares con discapacidad o talentos, atención a la comunidad LGBTI, educación a adolescentes con responsabilidad penal, educación para adultos y educación Intercultural y atención a grupos étnicos, entre otros (Documento orientador SED, 2012). De acuerdo con la propuesta de la SED Bogotá:

“La idea de este enfoque diferencial consiste en eliminar todo tipo de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, y se fundamenta en el respeto de los Derechos Humanos con el fin de garantizar el completo desarrollo del individuo. Es una oportunidad para mejorar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo y la no discriminación” (Documento Orientador SED, 2012).

Se aclara que este es el documento base para entender el programa, ya que a la fecha se encuentra en proceso de elaboración una descripción más detallada del desarrollo de esta estrategia y por tal razón no se ha tenido acceso a ella.

Volver a la escuela corresponde específicamente al programa de atención a la población *extraedad* que por diversos motivos ha perdido el vínculo con el colegio o nunca ha tenido la posibilidad de estudiar. Su principal propósito es...

“permitir que las niñas, niños y jóvenes en situación de extraedad que han estado fuera del sistema educativo o dentro pero en condiciones no muy favorables por su edad, puedan nivelarse, aprendiendo a leer y a escribir y/o nivelar la básica y secundaria, mediante pedagogías flexibles” (Documento Orientador SED, 2012).

Fue creación del gobierno distrital del entonces Alcalde Mayor de Bogotá, Gustavo Petro, quien en su Bogotá Humana propone:

“...disminuir la segregación y la discriminación e impulsar la equidad, la igualdad y la diversidad. La apuesta es la inclusión real, en términos de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía en general, en el reto de vivir en una sociedad libre de discriminación, superando toda forma de exclusión” (Programa Bogotá Humana Ya).

Estos son los motivos de orden social, político y económico que dan lugar a la propuesta educativa de atención de estas comunidades vulnerables, lo cual lleva al diseño de una serie de estrategias que tienen su propio sustento legal.

5.1.1.2 Desde la perspectiva de la normatividad y la obligatoriedad

Todas las instituciones educativas del país se rigen por las políticas de Estado y deben cumplir con una serie de parámetros para la atención de la población en general. El directivo docente, entrevistado en el presente trabajo, señala:

“Los colegios públicos, en particular, se rigen por la norma y, a pesar de poseer autonomía en su proceso de desarrollo, tienen la obligación de ejecutar las propuestas, planes y proyectos que tanto el MEN y las secretarías de educación del país quieren ejecutar en sus instituciones” (Entrevista directivo docente).

De este modo, el programa *Volver a la escuela*, enfoque de la Educación Incluyente de la SED y parte del programa de gobierno de la Bogotá Humana, responde en primer lugar a la problemática anteriormente descrita y, en segundo lugar, a las leyes colombianas en pro de la educación de los ciudadanos.

En el documento orientador de la SED Bogotá se señala que:

“El programa *Volver a la escuela* posee un marco jurídico y político Nacional y Distrital. Para este caso, la SED Bogotá cuenta con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones cuyo equipo humano tiene como tarea fundamental realizar la adaptación y adecuación de sus programas de trabajo, incluyendo cada ley, cada decreto y cada artículo que buscan proteger a las comunidades más vulnerables” (Documento orientador SED).

En el mencionado documento se tienen en cuenta los siguientes parámetros legales para el diseño e implementación del programa en los colegios del país:

- *Constitución Política: artículos 64 y 67.* Tratan sobre la responsabilidad del Estado de promover el acceso a los servicios de educación.
- *Ley General de Educación: Decreto 1860.* Corresponde a la organización de la educación, los Planes Educativos Institucionales y la responsabilidad del Estado, la Escuela y la Familia en la educación de los niños y jóvenes.
- *Dentro del Marco Jurídico se encuentra el Código de Infancia y Adolescencia, artículos 28, 41, 42 y 44.* Tratan sobre el derecho a la educación, la sanción a quien se abstenga de recibir a un niño en un establecimiento público de educación, las formas de asegurar medios y condiciones de permanencia y diseñar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar (Documento Orientado SED).
- *Ley de convivencia escolar 1620.* Obliga a las instituciones a promover espacios de sana convivencia, a ejercer control sobre los procesos de aquellos estudiantes que alteran el orden en los colegios y brindar protección a los más vulnerables.
- *Decreto 3011 del año 1997.* Orienta la educación de los jóvenes y adultos. Este decreto se aplica, sobre todo, en los estudiantes extraedad.
- *Decreto 1290 del 16 de abril de 2009.* Reglamenta la evaluación del aprendizaje. Este decreto es muy importante para el desarrollo del programa

Volver a la escuela en su enfoque intercultural, ya que obliga al Estado a asegurar los medios y las condiciones necesarias que garanticen la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo y que cumplan por completo con su ciclo de educación. Se interesa, además, por promover que en las instituciones educativas erradiquen las prácticas discriminatorias y excluyentes. Finalmente, obliga a diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar.

Por consiguiente, se busca que el derecho a la educación se cumpla a cabalidad obligando a los entes territoriales a brindar este servicio a la población estudiantil en el país; también se determinan unos parámetros de calidad de esta educación, que garanticen la permanencia y la preparación de los niños y jóvenes para los diferentes niveles educativos y la formación para la erradicación de las prácticas discriminadoras y excluyentes. Por todo lo anterior, y para el caso particular de los estudiantes indígenas en la ciudad, se da origen al programa *Volver a la escuela* a manera de respuesta y estrategia para que la educación llegue a todos los niños y jóvenes, sobre todo a los más vulnerables, con esas características de calidad.

5.1.1.3. Desde la perspectiva de la descripción que aparece en el documento

5.1.1.3.1. Objetivos del programa

El enfoque diferencial del programa de Educación Incluyente: “se basa en una serie de principios que buscan la construcción de una escuela libre de discriminación y en la cual cada miembro de la comunidad tenga un espacio y la posibilidad de participación” (Documento orientador SED). Para el caso del presente trabajo se asume el programa *Volver a la escuela* como el componente abanderado de la Educación Incluyente de la SED, ya que los criterios y características se relacionan directamente con la intención de mantener el vínculo del estudiante con la escuela. De este modo hay mayor énfasis en la

aceleración que se busca con los niños y jóvenes que provienen de comunidades indígenas que habitan en distintas zonas de Bogotá, para garantizar su puesta al día e incorporación a la escuela. Así pues, se establecen los siguientes principios, que son el punto de partida para la elaboración de los objetivos:

- Reconocimiento del potencial de aprendizaje
- Reconocimiento de la diversidad
- Equidad
- Igualdad de oportunidades
- Participación social (Documento orientador SED)

En *Volver a la escuela*, el acceso a una educación equitativa y libre de discriminación se vincula a los siguientes objetivos, propuestos por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED Bogotá, y que se encuentran en el documento orientador del programa:

- Promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades
- Elaborar y desarrollar un proyecto educativo institucional que contemple la atención a las necesidades específicas de sectores sociales discriminados.
- Ampliar y desarrollar dispositivos (estrategias, metodologías) de enseñanza flexibles
- Fomentar la participación, la solidaridad y cooperación entre docentes, familias y estudiantes (aprendizaje y enseñanza colaborativa)
- Facilitar las interacciones entre los estudiantes desde la interculturalidad y el fomento de la participación sin exclusiones en todos ambientes escolares de aprendizaje.
- Fortalecer la autoestima e identidad de estudiantes, con especial atención en aquellos que pertenecen grupos tradicionalmente excluidos o discriminados.
- Eliminar estereotipos que vulneren el libre ejercicio de los derechos y la inclusión social. (Documento orientador SED, 2012)

La intención del programa que atiende a las poblaciones minoritarias, desde su concepción y diseño, es...

“buscar que sean las instituciones las que se adapten a los estudiantes y sus necesidades, mas no que los alumnos logren una adaptación completa y rápida al sistema educativo distrital. De acuerdo con los objetivos, esta adaptación se encuentra en el plano de lo académico, todo lo que tiene que ver con aprendizaje y resultados, y de lo convivencial, relacionado con lo emocional y social” (Agencia de Medios SED Bogotá, 2012).

5.1.1.3.2. Aspectos que trabaja el programa

En primer lugar, “la SED Bogotá garantiza, a todos los estudiantes, el acceso gratuito y bajo las mismas condiciones educativas. Además, debe promover estrategias claras para evitar la deserción de los alumnos” (Documento orientador SED, 2012). Para este fin, el programa *Volver a la escuela* tiene tres etapas para la nivelación de quienes llevan mucho tiempo sin estudiar o nunca lo han hecho:

“El programa permite que niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad que han estado fuera del sistema educativo o dentro pero en condiciones no muy favorables para su edad, puedan nivelarse, aprendiendo a leer y escribir y/o nivelar la básica primaria o básica secundaria mediante estrategias pedagógicas adecuadas:

1. Primeras Letras: Niños y niñas mayores de nueve años que no saben leer ni escribir
2. Aceleración Primaria: Niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad entre 9 y 16 años (tres por encima).
3. Aceleración Secundaria: Niños y jóvenes entre 14 y 17 años en condición de extraedad.” (Documento orientador SED).

Por otro lado, una de las prioridades del programa es la calidad del aprendizaje de los estudiantes, basada en el currículo establecido y en su manejo intercultural. Así pues, tal y como se orienta *Volver a la escuela* desde la SED Bogotá...

“los estudiantes toman las clases con el currículo tradicional o establecido por las instituciones con base en los estándares del MEN, pero se deben incluir los saberes particulares de los pueblos minoritarios y que son socializados y enseñados a los niños mestizos. Entonces, cada institución tiene la obligación de adaptar sus currículos para la enseñanza en el aula intercultural. Con el enfoque diferencial de la educación que reciben las comunidades minoritarias, no solo aprenden lo que dictan los currículos tradicionales, sino también tienen

la oportunidad de enseñarles a sus compañeros mestizos sobre las tradiciones de su pueblo” (Agencia de medios SED Bogotá, 2012).

El diseño del programa se refiere a la importancia de la cultura de los niños y la obligación de respetarla por parte de los entes educativos: “Se trata de rescatar los valores y las experiencias de los estudiantes mediante el reconocimiento de la riqueza ancestral de los grupos étnicos” (Documento orientador SED, 2012). Para la Secretaría de Educación, lo que se busca es que los estudiantes indígenas sean reconocidos por todos y nunca escondan su origen, trabajando así el aspecto convivencial y humano desde lo cultural:

“En los últimos años la SED ha desarrollado diferentes procesos de promoción del reconocimiento de las comunidades étnicas que habitan en la ciudad, y de fortalecimiento de la educación intercultural y la etnoeducación en el sistema educativo distrital, particularmente en los colegios que cuentan con mayor presencia de estas personas” (Documento Orientador SED, 2012).

“La SED busca garantizar a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos étnicos que habitan en la ciudad, el goce efectivo de su derecho a la educación de calidad, a través, tanto del acceso y la permanencia en el sistema educativo, así como del reconocimiento de su diversidad étnica y cultural, y del desarrollo de procesos pedagógicos que les permitan aprendizajes universales en el ejercicio de sus particularidades socioculturales” (Agencia de Medios SED Bogotá, 2012).

Ante esto, el directivo docente entrevistado señala que:

“La propuesta de la SED Bogotá [a nivel institucional] consiste en fortalecer y optimizar los planes de gestión de cada una de las dependencias que administran el colegio. De este modo, se vincula la Orientación Escolar al proceso de adaptación de los niños para procurar hacer diagnósticos precisos sobre su parte emocional y afectiva y dejar como evidencia una caracterización apropiada de la población estudiantil. Así, se tiene en cuenta la realidad de los alumnos para aplicar las estrategias de trabajo dentro y fuera de la institución” (Entrevista directivo docente).

Para lograr todo esto, el Documento Orientador del programa no propone una metodología específica ni estrategias claras para lograr los objetivos. Y mientras esto se ve

en la documentación oficial, la ONIC manifiesta que “uno de los grandes problemas que tienen que afrontar algunos de los niños indígenas en la escuela es que el único medio que tienen para comunicarse es su lengua nativa” (ONIC, 2015). No se logra tampoco hacer evidente desde la parte documental y el diseño del programa una estrategia clara que se pueda asociar al componente lingüístico. Se entiende, pues, que le corresponde a cada institución educativa, de acuerdo con las poblaciones que atiende y las lenguas que maneje, proponer los planes necesarios y establecer todas las dinámicas de clase y extraclase que garanticen el aprendizaje de los niños y una adaptación completa que no vulnere la identidad cultural.

5.1.2. La puesta en práctica del programa en el colegio

Así como no se aclara cómo debería implementarse el programa, mucho menos se especifica cómo debería ser la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. No obstante, los datos recolectados muestran la forma en la cual se lleva a cabo el programa *Volver a la escuela* en ese colegio, desde el punto de vista del rol que juegan los profesores y los padres de familia y del desempeño y actitudes de los estudiantes en él. De igual manera, hay datos sobre el desarrollo del programa en la institución, en términos del modo de operación del programa y de los tipos de actividades que se realizan.

5.1.2.1. El rol del profesor

En primer lugar, los profesores aclaran el rol que cumplen en la implementación de dicho programa; todos están de acuerdo en que su función no va más allá que de ser acompañantes. Así lo hace explícito uno de los maestros:

“Este programa no es algo que se maneje todos los días. Sólo se lleva a cabo cuando vienen los antropólogos, psicólogos o líderes indígenas que contrata la Secretaría. Ellos maneja las sesiones de clase y nosotros (los maestros de planta) sólo somos acompañantes. Observamos y ayudamos cuando se requiera” (Entrevista profesor #1).

Así, se entiende que la ejecución del programa no es algo permanente y el maestro es un asistente más. De este modo lo explica otro profesor:

“Llevo 2 años en la institución y no sé mucho del trabajo que se debe realizar con estudiantes indígenas. Algunos días vienen quienes manejan este programa y toman la jornada y algunos cursos para desarrollar las actividades con los niños indígenas y mestizos... Los profes observamos y tratamos de aprender de todo lo que hacen. Ellos proponen actividades de integración, traen juegos..., explican temas culturales y buscan que todos aprendan de todos. Yo trato de aprovechar lo que observo en mis clases cada vez que puedo” (Entrevista profesor #2).

El rol del profesor en la puesta en práctica del programa no es protagónico. Está determinado por las necesidades del grupo de profesionales de la SED, quienes les solicitan su acompañamiento a las sesiones de trabajo y a las esporádicas capacitaciones a todo el cuerpo docente del colegio. De esta manera lo asegura el tercer docente entrevistado:

“Los de Secretaría nos piden su ayuda para controlar el grupo, para darles mayor confianza a los niños, pero no somos los que manejamos la clase...acompañamos nuestros cursos. Y cada [vez] que tenemos jornada pedagógica ellos nos ofrecen capacitaciones para el trabajo con los niños de las diferentes etnias” (Entrevista profesor #3).

De las entrevistas a los tres estudiantes, únicamente en una de ellas se puede encontrar cuál es la visión que tiene un alumno sobre el rol del profesor de planta: “Mi profesora nos acompaña en las clases con los profes de la Secretaría; ella no nos da instrucciones ni nos dice qué hacer... sólo está con nosotros en el salón...y a veces participa”. (Entrevista estudiante #2). Por su parte el directivo docente confirma esta información sobre el papel que juega el profesor del colegio en el desarrollo del programa:

“Nuestros profes participan de las sesiones de trabajo con los contratistas de la Secretaría pero no lideran las actividades. Todo ya lo traen preparado porque ellos son lo que tienen esa formación para el manejo de grupos tan diversos. Los profesores de planta, en general, carecen de ese tipo de capacitación, pero en las jornadas pedagógicas procuramos actualizarnos en educación intercultural. La idea es aplicar lo aprendido en el aula de clase” (Entrevista directivo docente).

5.1.2.2. El rol de los padres de familia

Todos los participantes de este estudio se refieren en sus entrevistas al rol que juegan los padres en la ejecución del programa. Desde el punto de vista de los profesores se afirma que hay mucha distancia entre los padres de familia y los procesos académicos de sus hijos; así lo hace explícito uno de los maestros: “De los papás no se puede esperar nada. Por aquí sólo vienen a dar quejas. Ellos saben muy poco de los muchachos. Yo veo que el programa no vincula a los padres de ninguna manera, y verdad que es difícil porque ni siquiera vienen por los boletines a las reuniones” (Entrevista profesor #1). De igual forma lo deja ver otro de los profesores en su entrevista: “No contamos con la ayuda de los padres. Lo académico no está muy bien y no tenemos cómo hacerlo saber. Sería bueno que ellos nos ayudaran en todo lo que tiene que ver con el programa” (Entrevista profesor #2).

El tercer docente entrevistado se nota más reflexivo respecto al tema:

“Seguro que con la ayuda de los papás, esos chicos tendrían mejores resultados en todo sentido...deberían estar más cerca de la implementación del programa. Así opinarían sobre todo lo que hacen los hijos aquí. Claro que según veo los líderes del programa tampoco se preocupan por enterar a los papás sobre lo que ellos hacen ni por hacerlos partícipes de las sesiones de trabajo” (Entrevista profesor #3).

Por su parte los estudiantes también expresan que el vínculo de los padres con el colegio es nulo. Al respecto, uno de los niños dice lo siguiente: “Los papás nunca vienen a las clases del programa. Cuando los profesores les mandan citaciones tampoco... En el caso

de mis papás es porque no tienen tiempo” (Entrevista estudiante #1). En la entrevista, otro de los estudiantes manifiesta: “No...ellos [los padres] casi no vienen al colegio. Mis papás solo vienen a las reuniones de boletines...no saben cómo son las clases [del programa]” (Entrevista estudiante #2).

Las dos parejas de padres explican estas visiones de los otros participantes en el estudio, haciendo énfasis en su falta de conocimiento del programa y en la falta de acciones desde el colegio para que lo adquieran: “Nosotros tratamos de venir cuando nos llaman, pero sabemos que otros ni se aparecen por el colegio... No sabemos bien lo que ellos [los niños] hacen. Ese programa es para adelantar a los niños que van atrasados... A las clases del programa no nos invitan; si nos invitaran, uno sacaría el tiempo para ir” (Entrevista pareja de padres #1). La otra pareja también es consciente de la importancia de su participación en las sesiones del programa:

“En este colegio los niños no se portan bien porque no hay autoridad en la casa. Nosotros entendemos que nos falta más colaboración con todo lo del colegio. Por lo menos que sepamos algo del programa, porque... no conocemos de qué se trata exactamente... nos gustaría saber de qué se trata, pero la nueva directora habla de otras cosas en las reuniones” (Entrevista pareja de padres #2).

En general, todos los participantes están de acuerdo con la necesidad de tener a los padres muy cerca de los procesos de los niños, tanto en las clases regulares como en las del programa, pero prima la concepción de su falta de interés, como lo comparte el directivo docente:

“Nuestros niños y jóvenes se ven abandonados a su suerte. El colegio hace esfuerzos por tener más contacto con los padres, pero no es una tarea fácil. Para el desarrollo del programa sería valioso ya que nos ofrecería más herramientas para el manejo de la interculturalidad en el colegio, pues son ellos quienes tienen bien arraigadas sus tradiciones educativas. Pero su falta de compromiso es evidente” (Entrevista directivo docente).

5.1.2.3. El desempeño y actitudes de los estudiantes

Otro de los aspectos que se resaltan de la información de los participantes se refiere a las actitudes de los niños en relación con la implementación del programa y su participación en él. Todos los entrevistados, incluyendo a los padres, están de acuerdo en que la actitud de los estudiantes indígenas es positiva. Por la opinión de los estudiantes se nota que sienten agrado por asistir a las sesiones del programa *Volver a la escuela*. Uno de los estudiantes lo expresa de la siguiente manera: “Me gusta cuando tenemos clase con los profes del programa; la pasamos bien y aprendemos mucho. Con ellos no me da pena participar y así me equivoque no me importa” (Entrevista estudiante #1). Por su parte, otro estudiante califica su experiencia con las siguientes palabras: “Me agrada ir clases de *Volver a la escuela*; son diferentes a las otras clases. Aprendo siempre algo nuevo y ahí no me porto mal. Me gustan mucho las clases de contar historias y de ubicar animales en los mapas” (Entrevista estudiante #2).

Los tres estudiantes coinciden en manifestar su agrado por el manejo de las clases del programa, las cuales son diferentes en relación con las clases regulares, así como son diferentes los tutores de la maestra titular del curso. Para el caso del tercer estudiante, se hace más explícito su placer por aprender cosas nuevas con los profesionales contratistas de la SED. Lo deja saber en la entrevista del modo siguiente: “Me voy feliz a la casa porque aprendo matemáticas, ciencias y otras cosas. Ellos [los contratistas] sí saben cómo hacer clases chéveres y divertidas. Sería bueno que tuviéramos esas clases todos los días...me gustan mucho” (Entrevista estudiante #3).

De igual manera los profesores participantes están de acuerdo en que los niños tienen una mejor actitud cuando participan en esas clases del programa que cuando participan en las suyas. Las palabras de uno de los docentes corroboran lo anterior:

“Los niños se notan más felices y cómodos en esas clases. Tengo estudiantes que jamás participan en mis clases y allá los veo hablando y opinando. Lo que pasa es que las temáticas que ellos manejan les atraen más. Sobre todo cuando hablan de sus culturas se les ve más confiados y menos temerosos” (Entrevista profesor #1).

Uno más de los profesores expresa una opinión similar:

“Los niños en esas clases se transforman. Yo veo que esas sesiones de trabajo atrapan toda su atención. Los chicos se ven más sonrientes, activos y participan mucho, incluso los que no hablan bien español. Se ven más relajados hablando de sus culturas porque ven que otros niños también lo hacen. Los profesores les hacen énfasis en cuanto a valorar su origen, y todo eso de verdad que los mantiene en actitudes muy distintas a las que tienen en las clases con nosotros los profes de planta (Entrevista profesor #2).

La opinión del profesor #3 no dista mucho de las percepciones anteriores: “Los niños se desenvuelven mejor en las clases donde hablan de cultura. Yo veo que son muy activos y trabajan con mayor gusto...qué bueno sería que [esas clases] fueran más constantes” (Entrevista profesor #3)

Por su parte los padres de familia dicen muy poco sobre las actitudes de sus hijos debido al poco conocimiento que demuestran sobre la implementación del programa. Sin embargo alcanzan a captar que las clases de *Volver a la escuela* son buenas para los niños: “... [A] nuestra hija le gusta [el programa] porque así nos cuenta. A veces nos pregunta cosas que le dejan de tarea y se nota que le gusta hacer más esas tareas que las de las otras materias” (Entrevista pareja de padres #1). En cuanto a la otra pareja de padres, se nota que las actitudes de su hijo han despertado el interés de ellos por saber lo que hacen durante las diferentes sesiones de trabajo: “Él llega feliz a la casa cuando les dan las clases con los

profesores de la Secretaría... Trae trabajos bonitos como artesanías y nos dice que allá les dan todos los materiales para hacer eso y que él habla sobre la parte del Chocó de dónde venimos... nos gustaría saber de qué se trata [el programa]...” (Entrevista pareja de padres #2).

5.1.2.4. El desarrollo del programa en la institución educativa

Los estudiantes y profesores participantes son los que explican, desde sus puntos de vista, cómo opera el programa y cómo se desarrolla, debido a la falta de especificidad del documento orientador; en este colegio, la metodología de trabajo es creada por los profesionales de la Secretaría responsables de llevar allí el programa.

Los datos parecen indicar que el programa está enfocado a los objetivos de alfabetización en español y al trabajo intercultural para estimular el avance académico de los niños que se indican en los objetivos generales del documento. Así, uno de los profesores entrevistados señala la generalidad de lo que se hace en las clases:

“Las clases de los funcionarios de la Secretaría sirven para alfabetizar en español a los niños que no lo dominan de forma oral y escrita y para orientar los cursos de aceleración, que consisten en nivelar a los niños que han llegado al colegio luego de varios años de no haber estudiado” (Entrevista profesor #1).

En concordancia con esto uno de los niños hace saber lo que aprende en las sesiones de trabajo: “Las clases nos sirven para aprender a hablar español y mejorar en las otras clases que vemos. Hay actividades de la vida del campo, de animales y esas cosas nos gustan mucho; nos enseñan a decir muchas palabras en español” (Entrevista estudiante #1).

Hay además trabajo que realizan los contratistas de la SED fuera de las jornadas de clase, lo cual no se encuentra en la propuesta original del programa. La información proviene del directivo docente:

“Los niños también reciben este tipo de actividades fuera de la jornada académica, la cual consta de 5 horas diarias para primaria y 6 horas para bachillerato. Esas actividades también hacen parte del programa *Volver a la escuela*; tienen una duración de dos horas y son organizadas por el grupo de profesionales líderes” (Entrevista directivo docente).

De acuerdo con la información obtenida, las actividades que se desarrollan buscan que tanto los niños indígenas como los mestizos compartan sus saberes. Así lo evidencia, por ejemplo, uno de los niños: “...Nos enseñan la importancia del respeto, de las diferencias...nos dicen que contemos historias que nos enseñaron nuestros padres, que expliquemos cómo eran nuestras casas y así también escuchamos de los demás” (Entrevista estudiante #2). De forma parecida el otro estudiante entrevistado da información sobre la manera en cómo se desarrollan las clases, con apoyos especiales en español y valoración cultural:

“En esas clases todos participan. Cuando hay niños que no hablan bien español, hay alguien que les traduce. No nos hacen escribir tanto pero si nos enseñan lectura y escritura... Ellos nos dicen que no debemos sentir vergüenza por nada. Nos enseñan que todos somos diferentes y que todos somos iguales. Cuando ellos no vienen, los extrañamos” (Entrevista estudiante #3).

Los datos también permiten conocer el tipo de actividades que se realizan en las sesiones de clase de *Volver a la escuela* y sus marcadas diferencias con las actividades de las clases regulares. Tanto los niños como los maestros coinciden en que el aspecto fundamental que se tiene en cuenta de las clases del programa es la interculturalidad, basada en el uso de lo que los niños indígenas ya saben. Uno de los maestros reporta que...

“...todo lo que ellos hacen tiene que ver con cultura. Usan mapas de las regiones de Colombia de donde vienen los niños, particularmente del Pacífico y la región Andina. También construyen historias sobre sus lugares de origen. Comparten los nombres de objetos en diferentes lenguas...y pues en general todo lo que tienen que ver con los grupos indígenas” (Entrevista profesor #1).

Por su parte, los otros docentes señalan:

“La parte cultural es lo que predomina en el trabajo. Aprovechan los mismos conocimientos de los niños para que aprendan cosas nuevas. (Entrevista profesor #2).

“Sé que trabajan con la situación cultural de los niños. Comparten las cosas que conocen como los animales raros que han visto, hablan sobre las formas de vivienda que hay, sobre el clima y la naturaleza en general. También hacen contrastes de todo eso con la vida de la ciudad” (Entrevista profesor #3).

El directivo docente confirma todo esto que pasa en las clases del programa:

“...[enseñan] español, recuerdan y hablan sobre el entorno del cual son originarios los niños, tratan sobre sus experiencias personales, los animales que conocen, las comidas favoritas y otras cosas muy particulares de las diferentes culturas... Hacen clases como si estuvieran en sus comunidades o resguardos, valoran la diversidad de verdad. Buscan que los niños pierdan el miedo a expresarse. Lo que sí he visto es que aprovechan todo lo que los alumnos saben” (Entrevista directivo docente).

Los mismos niños hablan de manera muy positiva sobre las actividades de estas clases. Uno dice: “Trabajamos sobre la naturaleza, contamos historias de nuestros pueblos, jugamos con palabras en español. Con esto aprendemos mucho...ah! y también dibujamos sobre comida y animales que no vemos en Bogotá” (Entrevista estudiante #1). Y otro: “Los profes nos hablan mucho sobre la cultura, que entendamos que cada uno tiene cosas interesantes y que valemos mucho” (Entrevista estudiante #3). Un tercero informa que los niños que no son indígenas se interesan por aprender de ellos en estas clases: “Hacemos clases de español, nos enseñan a escribir palabras pero los niños que no son indígenas también quieren aprender palabras de nuestra lengua. Ahí, todos aprenden de todos” (Entrevista estudiante #2).

Los padres de familia, por su parte, confirman su desconocimiento del programa en sus especificidades: “solo sabemos que trabajan mucho con las culturas pero no sobre qué actividades” (Entrevista pareja de padres #2).

Los maestros del colegio indican que es para ellos muy difícil hacer lo que hacen los profesionales de la SED por falta de tiempo y entrenamiento. Uno es muy enfático al afirmar lo siguiente:

“Esa tarea no es fácil para nosotros. Somos docentes de planta, nombrados en propiedad por la SED y sin ningún tipo de formación intercultural, excepto quien coordina el programa *Volver a la escuela*, que sí recibe capacitaciones frecuentes. Por eso la SED envía a ese equipo de profesionales para realizar el trabajo que ayuda a mejorar el proceso de adaptación de los niños indígenas en relación con enseñanza-aprendizaje del español, hábitos de estudio, actividades lúdicas y aceleración en la lectoescritura” (Entrevista profesor #2).

Los profesores entrevistados informan que en las semanas institucionales (son tres semanas de trabajo docente presencial en el cual los estudiantes se encuentran en su periodo de vacaciones) reciben algún tipo de charlas sobre cómo trabajar con niños de orígenes diversos, pero creen que es algo que se debe fortalecer y hacer continuamente. Así lo manifiesta el docente #3:

“Pedimos que siempre nos mantengan actualizados. El problema es que nos queda poco tiempo libre. Los docentes de planta anhelamos la asistencia de este equipo de profesionales porque recibimos ayuda sobre todo con los niños que están más flojitos con el español” (Entrevista profesor #3).

Un maestro indica que el mismo currículo no le permite hacer lo que hacen estos profesionales, con lo cual no se entiende cómo pueden ellos poner a los niños indígenas a nivel académicamente:

“[En las clases de *Volver a la escuela*] aprovechan los mismos conocimientos de los niños para que aprendan cosas nuevas. Eso no lo puedo hacer yo porque estoy más limitada por los temas que debo enseñar al curso. Ellos (los contratistas de la SED) se ve que tienen más libertad” (Entrevista profesor #2).

Finalmente, de acuerdo con el directivo docente entrevistado, el apoyo del grupo de profesionales de la SED es muy importante para el trabajo con los niños indígenas y debe

formalizarse, pero no habla de que se incorpore realmente al trabajo de los profesores regulares del colegio:

“Ellos [los diferentes profesionales que llevan a cabo el programa son los que están capacitados para desarrollar esa labor [docente]. Es una lástima que sólo sean contratistas y no profesores nombrados en propiedad. El problema es que los cambian regularmente” (Entrevista directivo docente).

5.1.3. Las diferencias

Los datos sobre la puesta en práctica del programa revelan que no coincide con el diseño descrito en los documentos que lo sustentan. El directivo docente y los profesores coinciden en que la implementación del programa no se lleva a cabo realmente en las aulas regulares de clase y que tampoco hace parte del currículo que maneja el colegio. Uno de los maestros reporta: “El programa no hace parte de la malla curricular de ninguna área. No se trabaja en las clases. No lo manejamos los profesores titulares. Es una estrategia que se usa como actividad extraclase algunos días de la semana.” (Entrevista profesor #1). De la misma manera, otro docente es muy crítico al respecto:

“*Volver a la escuela* es un programa que no conocemos bien; sabemos algunas cosas pero no somos los responsables de llevarlo a cabo, primero porque no estamos preparados y segundo porque no se han hecho los ajustes con el currículo que manejamos. De hecho, para este colegio *Volver a la escuela* es más una estrategia de inclusión que algo netamente pedagógico. Además, podría afirmar que ninguno de mis compañeros docentes sabe cómo está diseñado el programa desde su parte teórica” (Entrevista docente #2).

Ante esto, el docente #3 manifiesta: “No creo que esto sea un verdadero programa; se trata sólo de unas clases extra que reciben los niños para ayudarle a las minorías del colegio a superar lo que enfrentan por llegar a estudiar a Bogotá” (Entrevista docente #3). De igual forma, el directivo docente hace más amplia su opinión al respecto:

“*Volver a la escuela* es un programa piloto. No tiene un documento propio como tal. Se hace su planteamiento en un documento orientador que se basa en unas necesidades de la población estudiantil vulnerable y en unas leyes. Nada más. Por eso su puesta en práctica se ve reducida a unas sesiones de trabajo, con unas personas contratadas por la SED, por los días que ellos puedan venir. Ellos van a más colegios de Bogotá haciendo lo mismo pero nunca se han vinculado de lleno con la totalidad de los estudiantes. Según me cuenta la persona que lidera el programa, ellos están construyendo el documento final del proyecto [documento que describe el programa], pero ni la misma Secretaría se ha preocupado por leer lo que están haciendo” (Entrevista directivo docente).

En el documento orientador se plantean una serie de objetivos que pretenden ofrecer una educación de calidad con unas condiciones apropiadas para la prestación de este servicio. Sin embargo, en la implementación se originan algunos problemas, reportados por los participantes, que indican que no se está cumpliendo del todo con aquello que en el diseño se propuso en términos de calidad.

En el diseño del documento uno de los objetivos era priorizar el aspecto académico. Sin embargo, los datos indican problemas de adaptación y específicamente académicos de los muchachos indígenas al sistema educativo, lo cual se aleja de la propuesta el programa que prioriza que sea el colegio el que se adapte a los estudiantes y no al contrario. En los testimonios de los participantes se evidencia una realidad nada ideal de la situación de los niños de comunidades minoritarias.

En primer lugar, los participantes entrevistados coinciden en que el proceso de adaptación de los niños de comunidades minoritarias al sistema educativo no ha sido el esperado, y *Volver a la escuela* no parece estar ayudando suficientemente. Uno de los docentes manifiesta que “los estudiantes indígenas no muestran motivación por asistir al colegio. Se les nota callados, aburridos y creo que hasta tristes. Pienso que en gran parte es por su situación familiar y porque este colegio es un lugar extraño para ellos” (Entrevista

profesor #1). Uno de los estudiantes señala lo siguiente: “a mí me gusta el colegio, pero conozco otros niños que no quieren volver. [Ellos] me dicen hay niños que se burlan de ellos y que los profes son bravos y los regañan. Cuando estaban en el resguardo la pasaban bien y aprendían más cosas” (Entrevista estudiante #1).

La adaptación al colegio y al sistema educativo de la ciudad no es una tarea fácil de acuerdo con una de las parejas de padres:

“Muchos niños no se han acostumbrado a la vida de la ciudad. Si para nosotros es duro, imagínese para ellos...este colegio es bonito y hasta tiene una maloca, pero le falta tratar mejor a los niños que van llegando... Este barrio está lleno de familias indígenas pero en el colegio hay muchos mestizos; ellos no están muy preparados para compartir sus cosas con los demás” (Entrevista pareja de padres #1).

Otro profesor trata de explicar desde su experiencia lo que observa en términos de adaptación:

“Yo entiendo que es importante que los niños se adapten al sistema de educación de aquí, pero es el colegio el que tiene que atrapar la atención de todos ellos. Cuando vienen de Secretaría (profesionales contratistas), los niños son felices... les hablan de sus culturas, les hablan en sus lenguas, traen algunos materiales hechos para ellos. También les enseñan español... pero se van, no vienen todos los días y nosotros (los profesores) quedamos solos otra vez” (Entrevista profesor #2).

Para uno de los niños es evidente que hay estudiantes que no se han acostumbrado a ir a ese colegio: “...en mi salón somos más de treinta estudiantes pero no todos somos indígenas. Algunos [niños] Embera casi no vienen a estudiar porque no les gusta. Prefieren quedarse en la casa o en la calle y los papás no les dicen nada” (Entrevista estudiante #2). De acuerdo con esta información, para muchos niños y padres de grupos indígenas la educación no es una prioridad. Lo anterior lo corrobora la otra pareja de padres de familia: “Sabemos que algunos papás solo mandan a los niños [al colegio] porque les dan refrigerio.

No les importa si aprenden o no. Prefieren llevárselos (a los hijos) para los lugares de trabajo o dejarlos en la casa” (Entrevista pareja de padres de familia #2).

La adaptación de los niños depende de variables complejas, tal y como lo deja ver otro docente:

“Cuando se tiene este tipo de población se necesita un trabajo especial. Lo que pasa es que la aplicación de este programa, que a veces los profesores no conocen, no es permanente. No todos los profesores saben tratar a los alumnos indígenas. [Por otro lado], los padres no se comprometen con los procesos de sus hijos, no los respaldan y no los ayudan. Se necesita trabajo en equipo para lograr mejores resultados con todos los estudiantes, ya que todo esto ocurre, también, con los niños que no son indígenas” (Entrevista Profesor #3).

En segundo lugar, los datos también indican que a pesar de que el documento orientador plantea que la prioridad del programa es la calidad académica, probablemente el aspecto más importante es realmente la promoción y evitar la deserción estudiantil. En el programa *Volver a la escuela*, según lo afirman los profesores participantes, se considera más importante mantener un número determinado de estudiantes en el colegio, y por eso pierde su valor original de permitir a los niños el acceso a una educación de calidad. Lo anterior es señalado por otro de los maestros de la siguiente manera:

“Lo que conozco de este programa es que se pensó primordialmente para brindar acceso y educación de calidad a los niños que habían dejado de estudiar por varias razones... En esta zona [de la ciudad] hay otros colegios con las mismas circunstancias y se creería que la exigencia debe ser la misma para todos. Pero definitivamente algo no está funcionando bien. Hay mucha...distancia entre el diseño y la puesta en práctica” (Entrevista profesor #3).

En las entrevistas y reflexiones escritas realizadas a los profesores se logra ver que aunque la parte académica no sea exitosa y de calidad, la idea es evitar que los niños abandonen el colegio. En cada una de las reflexiones escritas de los tres docentes se notan puntos en común al respecto:

“Es una lástima que nuestra labor docente se reduzca a entregar una cifra positiva de permanencia de estudiantes en la institución. Todos los estudiantes muestran niveles bajos de desempeño académico, no aprenden lo que mínimo deben saber, y sin embargo debemos tener en cuenta cómo ha sido su comportamiento y su actitud frente a los procesos. Entonces, debemos promover a estudiantes que no saben y no han aprendido. Aclaro, que esto no solo sucede con los niños indígenas; también aplica para los niños mestizos. Así, si los niños son promovidos, no se van a ir del colegio, ya que en muchos casos un estudiante que reprueba su año escolar, no vuelve a la escuela” (Reflexión escrita profesor #1).

Otro de los maestros coincide en este aspecto en su reflexión: “Para las directivas lo importante es promover a los estudiantes... [Para] que permanezcan y asistan regularmente a la institución... de [el número de estudiantes que permanezcan] depende el presupuesto económico para los años siguientes” (Reflexión escrita profesor #2). Se nota en estas reflexiones escritas por los docentes una preocupación en relación con la obligación de cumplir con una cifra y así lo deja ver también el tercer profesor participante:

“Lo importante es cumplir con el parámetro de la SED de promoción y deserción. Depende de cada institución poner una meta, y de cada maestro, cumplirla. Para mi caso, por pertenecer al decreto 1278, mi evaluación de desempeño anual depende del grado de compromiso con el alcance de la meta propuesta. Lo ideal es que no pierdan muchos estudiantes para que luego no se vayan del colegio” (Reflexión escrita profesor #3).

La opinión del directivo docente no difiere mucho del punto de vista de los profesores, a pesar de no estar en un aula de clase regular:

“Es más importante mantener una cifra positiva de promoción y permanencia aunque en muchos casos los estudiantes no aprendan o no hagan nada en el aula de clase. Para la SED es fundamental que los niños estén en el colegio y no por fuera del sistema. Eso nos obliga a proponer diferentes estrategias pedagógicas para mantener a los alumnos motivados y vinculados de cualquier manera al colegio” (Entrevista directivo docente).

Además, los profesores expresan en las entrevistas que en general no se cumple con los requisitos mínimos de aprendizaje pero de todos modos los estudiantes deben aprobar

su año. Uno de los profesores cree lo siguiente: “No importa tanto que aprendan mientras estén matriculados en el colegio, que no se siga al pie de la letra con los estándares de aprendizaje mínimos sino que asistan regularmente y al final del año sean promovidos al siguiente grado” (Entrevista profesor #1). Lo anterior es un inconveniente para el cuerpo docente en general y así lo expresa otro maestro:

“Sí hay niños que intentan adaptarse de la mejor manera a la escuela y se les ve mayor interés; sin embargo hay otros que parecen obligados a venir a estudiar; en muchas ocasiones son groseros con los maestros y, como se sienten perdidos o no entienden, no cumplen con las actividades propuestas; pero igual debemos promoverlos” (Entrevista profesor #2).

Finalmente los tres tipos de participantes están de acuerdo en que hay niños que se enfrentan a temas nuevos y complejos sin tener algunos requisitos previos necesarios. El requisito que más se menciona es la lengua española. Un profesor, por ejemplo, dice que: “tenemos estudiantes en grado segundo que están aprendiendo qué es la sílaba pero ni siquiera hablan español; por ende no lo escriben. Están ubicados en este curso porque han hecho algún trabajo de alfabetización y por su convivencia” (Entrevista profesor #1).

Los niños mismos describen cómo los afecta no conocer suficientemente el español: “A todos nos ponen a copiar en el cuaderno; yo me demoro más porque escribo como está en el tablero pero no entiendo todo eso. Hay niños que sí saben y a veces me aburro. Me gustan más la clases que son de juego” (Entrevista estudiante #1). Por su parte, una pareja de padres de familia sostiene que “no ha sido fácil para la niña cumplir con todo en el colegio... [Ella] no sabe bien español y no entiende las cosas que tiene que hacer, lo que mandan los profesores. (Entrevista pareja de padres #1). Otro docente también muestra su preocupación por el precario manejo de la lengua de instrucción:

“...varios niños [indígenas] apenas saben saludar en español... Los profesores no sabemos lengua nativas ni cómo expresarnos para que nos entiendan. Me da lástima por los niños porque no avanzan...con ellos tenemos en cuenta la disciplina y la actitud; lo académico todos lo perderían” (Entrevista profesor #2).

Parece entonces haber fuertes indicaciones de que la calidad de la formación académica no puede trabajarse realmente. El estudiante entrevistado #2 reflexiona sobre el mismo problema del conocimiento de la lengua: “Si yo leyera bien en español, no me fuera tan mal en las materias...Yo sí participo pero la profesora me dice que tengo que aprender a leer rápido porque el español es muy importante para pasar el año y si no aprendo voy a perder” (Entrevista estudiante #2). La otra pareja de padres de familia también expresa confusión por la situación de su hijo en la escuela, debido al problema lingüístico: “No sabemos cómo ayudarlo. Ni el niño ni nosotros sabemos leer y escribir en español. A veces pensamos en no mandarlo a estudiar. [A] él no le gusta sentirse así y pues la profesora le ha tenido paciencia. Solo le gusta ir cuando le dan clases los profesores Wounaan” (Entrevista pareja de padres #2).

De acuerdo con que el requisito previo indispensable es el español, uno más de los docentes entrevistados apunta lo siguiente, poniendo más fuertemente la responsabilidad en los niños mismos:

“Si por lo menos manejaran el español de forma aceptable, las clases serían más productivas. La parte cultural y ancestral se podría trabajar mejor y lo académico daría buenos resultados. Los niños mestizos logran avanzar de algún modo, pero los estudiantes indígenas están en la cuerda floja porque no saben pero tampoco se esfuerzan por aprender. A veces pienso que ellos no se dejan ayudar” (Entrevista Profesor #3).

Finalmente, el directivo docente participante resume muy bien el problema de los prerrequisitos:

“Nuestro deber es atender a toda la población indígena migrante sin importar su comunidad de origen ni su lengua. Sin embargo, vemos que nos quedamos cortos en la atención por no poder comunicarnos de manera óptima. Por esta razón, los resultados académicos no son los mejores pero tampoco los procesos son satisfactorios. Se puede decir que el aspecto lingüístico es una gran debilidad del programa *Volver a la escuela* dirigido a los grupos étnicos. Claro está que también hay varios niños bilingües, pero no siempre podemos contar con ellos para buscar su ayuda” (Entrevista directivo docente).

5.2. Pregunta dos: Problemáticas y necesidades generales de los niños y formas de respuesta

Los datos recolectados, además, revelan qué tipo de problemas y necesidades tienen los niños de comunidades minoritarias que acceden al sistema educativo público de la ciudad y cómo ven los participantes del estudio que el programa *Volver a la escuela* responde a ellas. Todos los participantes coinciden en que el programa responde parcialmente a los requerimientos de los niños, puesto que su implementación no se lleva a cabo todos los días de clase, sino únicamente en algunas sesiones programadas cada semana.

En primer lugar, los datos muestran que la problemática de la discriminación es algo que los niños deben enfrentar en la escuela por razón de su origen y que es primordial que el programa *Volver a la escuela* ayude a contrarrestarlo. Tanto profesores como estudiantes y padres entrevistados dejaron ver esto en sus respuestas. Así lo expresa uno de los profesores ante la pregunta sobre las necesidades particulares de los niños indígenas en el colegio: “Algo que se evidencia como una necesidad básica de los niños indígenas es que no sean discriminados por ningún motivo. La escuela debe ser una alternativa, un refugio o un lugar que los haga felices. En mi curso los niños indígenas son algo retraídos porque no sienten la seguridad de aceptar que lo que son” (Entrevista profesor #1).

Otro de los maestros señala:

“Creo que la discriminación es algo que toca acabar en la escuela. Aquí hay niños que nunca dicen que son indígenas; les da pena. Pero sus rasgos son evidentes. De verdad que se avergüenzan porque no se ha logrado totalmente que se sientan valorados e importantes” (Entrevista profesor #2).

Ese temor o vergüenza que sienten los niños es algo que preocupa también a los padres de familia. De acuerdo con una de las parejas de padres entrevistada, su comunidad en general pide a la escuela que haga algo en ese sentido:

“En nuestras asambleas (Wounaan) hablamos de que debemos pedir al colegio que busque la forma de evitar que se discrimine a los niños de nuestras comunidades. Sabemos que en todos los colegios de esta zona pasa lo mismo y se propuso que la persona encargada de ir al colegio hable con los directivos para solicitarle mayor apoyo con este tema que afecta a los niños y a los padres también” (Entrevista pareja de padres #2).

En cuanto al punto de vista de los niños entrevistados, ellos también expresan que la discriminación es algo que deben enfrentar todos los días y así lo reporta uno de ellos: “Necesitamos que nos respeten más. Que no se burlen de nosotros. Yo me siento mal porque otros compañeros nos dicen cosas feas... a veces los profesores se equivocan con los apellidos y por eso se ríen” (Entrevista estudiante #1). Los niños indígenas sufren discriminación por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, como lo indica otro, hablando de sus maestros:

“Yo no entiendo por qué se ríen de nosotros. El otro día mi mamá me pintó la cara y así vine al colegio. Cuando llegué mi profesor me dijo – ¿es que su mamá la cogió de cuaderno, o qué?- y otros niños se burlaron de mí. Luego, vino mi mamá a hablar con el profesor pero él le dijo que no se estaba burlando” (Entrevista estudiante #3).

Todos los participantes piden que no haya más discriminación en el colegio. Otro alumno apunta: “Yo creo que necesitamos que no haya más discriminación. Que podamos estar tranquilos” (Entrevista estudiante #2). Por su parte, uno más de los docentes lo dice así: “Todos los profes (de este colegio) pensamos que lo más urgente para trabajar es lo que tiene que ver con la discriminación. Si logramos erradicarla, avanzamos mucho. Ganamos en permanencia, motivación, promoción y todo eso” (Entrevista profesor #3). De igual manera, ese es el sentir de la otra pareja de padres: “Los niños, a veces, dejan de ir al colegio por miedo a ser discriminados. Ojala se haga algo allá para que haya más motivación” (Entrevista pareja de padres #1).

Al respecto el otro maestro es más concreto diciendo: “Ese programa es una buena alternativa para evitar la discriminación, esperamos que prospere y se le inviertan más recursos” (Entrevista profesor #3).

Finalmente, el directivo docente, en relación con este tema, hace esta reflexión:

“Es evidente que en nuestra institución hay una problemática grande en relación con la discriminación. Claro que este es un problema que requiere atención en todas las esferas de nuestra sociedad. Entonces se necesita pensar en fortalecer el proyecto de educación intercultural; que el programa *Volver a la escuela* tome mayor fuerza y se estructure mejor. En realidad pienso que si este programa no se desarrolla de forma permanente es muy difícil obtener resultados positivos pronto” (Entrevista directivo docente).

Una segunda necesidad de los niños indígenas que se advierte en los datos se refiere a los materiales didácticos que se utilizan para orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Tanto los maestros como los estudiantes afirmaron que es importante que el material didáctico que se diseñe tenga un enfoque intercultural.

Los niños entrevistados dicen que aprenden mejor con los materiales que utilizan con los profesores de *Volver a la escuela*: “Los materiales de las clases son mejores. Jugamos con las fichas, hacemos cosas con plastilina y nos enseñan español con cartillas muy chéveres” (Entrevista estudiante #1). Otro estudiante describe el uso de los materiales en esas clases:

“Casi todos los materiales que usamos los traen hechos. Los profes no dicen que son sólo para nosotros porque estamos aprendiendo con cosas de nuestras culturas...Nuestros compañeros que no son indígenas también trabajan con nosotros en las actividades porque así aprenden de nosotros” (Entrevista estudiante #2).

Ese material didáctico lo aprovechan en las sesiones de trabajo de *Volver a la escuela* pero no lo utilizan con los maestros de planta en las clases regulares:

“Todos esos materiales son muy chéveres. Con ellos aprendemos español y utilizamos Wounaan. Hay cartillas pequeñas en las dos lenguas...cuando no estamos en las clases de Aceleración no usamos nada de eso. Nuestra profe nos pone actividades con otros libros que son más difíciles” (Entrevista estudiante #3).

Por su parte, los profesores participantes del estudio notan que los niños tienen buenas experiencias con los materiales que manejan los contratistas de la SED, pero en sus propias prácticas se ven muy limitados porque no gozan de los mismos recursos. De esta manera lo deja ver uno de ellos:

“Cuando estoy con los niños de mi curso en las clases del programa me doy cuenta que los profes traen su propio material didáctico. Veo mapas, fichas, algunas cartillas pequeñas en lengua Wounaan que sólo manejan ellos. A los niños les gusta mucho todo eso pero nosotros no lo aplicamos en las clases normales porque no tenemos quien nos lo suministre. Yo, por ejemplo, manejo textos guía en español pero no tienen ningún enfoque cultural” (Entrevista profesor #1).

De acuerdo con otro de los docentes, el colegio reconoce que necesita fortalecer la interculturalidad, pero se ven limitados porque no cuentan con los materiales apropiados para trabajar:

“En el colegio se insiste en que los profesores debemos hacer clases con trabajo intercultural, y pues de cierto modo lo intentamos, básicamente imitando lo que vemos con los de la Secretaría y lo que nos enseñan en las JP (Jornadas Pedagógicas). El problema es que carecemos de todo tipo de material didáctico que nos ayude a tratar el tema de la interculturalidad, y sobre todo si vemos que para el caso de los textos, hay niños que aún no leen en español” (Entrevista docente #2).

El punto de vista del tercer docente entrevistado no es diferente al de sus compañeros y al respecto hace la siguiente crítica:

“No veo una política institucional que nos ayude a manejar un material didáctico, principalmente los textos. No contamos con ellos. Creo que todos manejamos la didáctica de algo, sea lo que sea, pero si queremos que los niños indígenas aprendan mejor, necesitamos que los materiales estén acorde a sus gustos y sus capacidades, que estén en español y su lengua nativa y que las actividades propuestas se relacionen con los diferentes orígenes. Además creo que debería tener en cuenta a los niños mestizos, tal y como se hace con las clases de *Volver a la escuela*. Claro que ellos cuentan con otro presupuesto” (Entrevista docente #3).

Además, el directivo docente se refiere a la importancia del material didáctico en los procesos de los niños indígenas y mestizos:

“Para un colegio como este, con población tan variada, no funciona cualquier libro o cualquier texto guía. La experiencia del programa muestra que para ese trabajo en particular se requiere diseñar material original, pensarlo de acuerdo con el contexto y llevarlo a las aulas regulares. Pero entiendo que eso no es fácil porque depende de una fuerte inversión del Ministerio [de Educación] y la Secretaría [de Educación] y no sabemos si están dispuestos a hacerla. Por ahora funciona con lo que el programa puede ofrecer aunque no sea permanente” (Entrevista directivo docente).

En tercer lugar, los datos revelan que los niños provenientes de comunidades indígenas y que comparten aulas de clase con niños mestizos necesitan fundamentalmente que sus docentes posean una formación específica en el ámbito de la educación intercultural. Todos los participantes de este estudio también evidencian que el programa *Volver a la escuela* solamente responde de manera parcial a esta necesidad, ya que los docentes de planta, en relación con los profesionales de la SED que lo lideran, no se encuentran completamente capacitados. Uno de los maestros lo explica así:

“Los maestros y los profesionales que contrata la Secretaría de Educación tienen una formación específica para el trabajo con las comunidades indígenas. Nosotros vemos que ellos nos llevan gran ventaja porque sus clases se notan súper preparadas. Aunque en las capacitaciones esporádicas que recibimos nos insisten en que lo más importante en el docente es tener mucha sensibilidad para entender a los niños, yo sí creo que hay muchas diferencias entre ellos (los profesores contratistas) y nosotros que estamos en las aulas con los estudiantes la mayor parte del tiempo” (Entrevista profesor #2).

Por su parte, otro docente agrega sobre esta necesidad particular de los niños:

“Algo que notamos es que para realizar un buen trabajo con los niños de diferentes orígenes se requiere de una capacitación muy puntual. Que podamos aprender sobre la educación indígena, formas de enseñanza y estrategias para el trabajo intercultural” (Entrevista profesor #1).

Y es así como los tres profesores entrevistados coinciden en la importancia de la formación y/o capacitación docente en este tipo de programas:

“Estoy convencido que en buena parte podemos mejorar las situaciones de toda nuestra población estudiantil si nosotros nos capacitamos constantemente para el trabajo con estudiantes de diferentes culturas. Ojalá que podamos actualizarnos pero todo depende la Secretaría y pues también de la gestión de las directivas del colegio” (Entrevista profesor #3).

Los profesores informan que reciben algún tipo de entrenamiento por parte de contratistas de la SED, pero para ellos no es del todo suficiente:

“En algunas jornadas pedagógicas vienen antropólogos contratados por la Secretaría en compañía del líder indígena, que también es un profe contratado para capacitarnos en educación intercultural. Aprendemos cosas interesantes para aplicar con los niños pero nos quedamos cortos con muchas cosas” (Entrevista profesor #2).

Otro de los docentes expresa su opinión sobre lo que aprenden con estas capacitaciones:

“Sí recibimos algunas charlas acerca de la importancia de tener en cuenta el aspecto cultural en las clases. Nos dan pistas de cómo manejar la clase, enseñar a leer a los niños que están en extraedad, cómo darle confianza y seguridad a los niños, pero te confieso que eso no es nada fácil de aplicar porque depende la motivación de los “pelados” y a veces es nula” (Entrevista profesor #1).

Igualmente el tercer docente, a pesar de recibir estos entrenamientos, no cree que sean suficientes para enseñar en las aulas interculturales: “Sólo recibimos, durante algunas jornadas, algún tipo de instrucción para fortalecer la educación intercultural. A mí, particularmente, no me gusta; yo creo que para eso se necesita una verdadera formación” (Entrevista profesor #3).

En relación con la importancia de la formación docente, el maestro #2 asegura que es algo fundamental para llevar mejor los procesos de los estudiantes:

“Yo creo que la formación docente en interculturalidad y manejo de poblaciones diversas es urgente. Nosotros nos hemos visto muy limitados para lograr resultados en la parte académica. Los niños muestran que cuando van a las clases del programa pasan mejores ratos y los aprovechan. Con nosotros se ven con mayores dificultades. A mi parecer es porque nosotros manejamos notas mientras que en las otras clases no es así” (Entrevista profesor #2).

Otro de los profesores considera que los resultados de los alumnos también dependen, en parte, de la capacidad que tenga el docente para orientarlos:

“Todos sabemos que los niños pueden mejorar en adaptación, en promoción y permanencia si nosotros tuviéramos la formación o capacitación en los aspectos culturales. No quiere decir que no sepamos nada de cultura, pero si se requieren algunas estrategias muy puntuales a la hora de asumir grupos tan heterogéneos” (Entrevista profesor #3).

Ante esto, el directivo docente reflexiona acerca del compromiso de los maestros con su labor y la forma como su formación en interculturalidad y la puesta en práctica de lo aprendido dependen del:

“Aquí intentamos aprovechar los pocos espacios que tenemos para la capacitación de la planta docente. Muchas veces funciona bien. Sin embargo, en ocasiones no contamos con la disposición de algunos maestros que no están comprometidos con la causa de ayudar a los niños que nos han llegado con dificultades. Sobre todo los maestros nombrados en propiedad, los provisionales y los que ya están cerca de la jubilación. Realmente se necesita que muchos factores se nos den al tiempo pero fundamentalmente la voluntad de todos los profes” (Entrevista directivo docente).

En relación con este tipo de necesidad de los niños, únicamente una de las parejas de padres se refirió al tema, así como lo hizo, también, uno de los estudiantes entrevistados. En el caso de los padres, apuntan que...

“...en nuestras asambleas de comunidad hemos insistido en que todos los maestros mejoren el trato con nuestros hijos, en que sean más conscientes de sus debilidades. Sabemos que les hace falta mejor preparación en ese aspecto. Esperamos que nos tengan en cuenta y todos los profes se actualicen como se había comprometido el anterior director” (Entrevista pareja de padres #2).

Por su parte el estudiante piensa que su maestra titular necesita mejorar sus prácticas, de la siguiente manera: “A mi profe le falta que haga más actividades lúdicas y que no nos ponga a escribir tanto; es mejor que hagamos más clases de participación” (Entrevista estudiante #1).

Una cuarta necesidad de la población estudiantil indígena en este colegio, que ya se ha empezado a revelar en otras secciones, es que el programa *Volver a la escuela* se vincule al currículo y que haga parte de las prácticas escolares cotidianas. Los profesores y el directivo coinciden en que la construcción de un currículo que tenga en cuenta la diversidad cultural de la escuela actual ayudaría a mejorar la adaptación de los niños al sistema educativo, como se propone originalmente el programa *Volver a la escuela*. Ni los padres de familia ni los estudiantes hablaron del tema en particular, probablemente debido a que son conceptos más técnicos de la educación.

El maestro #1 piensa que la implementación del programa no debe ser ocasional y mucho menos alejada de los procesos que se llevan a cabo durante las jornadas de clase:

“...es una gran necesidad que el colegio debe cubrir. El programa *Volver a la escuela* no debería estar distanciado del plan de estudios. No puede ser que sean sesiones de trabajo aparte y con otros profesores. Este programa tiene que ser algo permanente, algo que se incluya en el currículo...y también que se envíen más profesionales de apoyo, para desarrollar las clases con cada profesor del curso” (Entrevista profesor #1).

Igual piensa otro profesor respecto a la implementación del programa:

“Todos los maestros de este colegio hemos insistido en que no puede manejarse bajo esa modalidad de “visitas de vez en cuando” o en jornada contraria, porque así no se aprovecha para ayudarlos [a los niños] a superar la parte académica. Ya que ellos saben algo de las lenguas nativas, nos podría colaborar con la lectoescritura en español. Por eso le habíamos propuesto al Consejo Académico que buscara la forma de incluir el programa en la malla curricular de todas las áreas” (Entrevista profesor #2).

A la pregunta sobre si esta forma de implementar el programa responde a las necesidades de los estudiantes, otro maestro señala:

“Desde mi punto de vista, el programa así no puede responder a las necesidades de los niños porque no es constante, no está involucrado con el currículo del colegio y

tampoco lo lideramos los docentes de planta. Aquí hay que corregir ciertas cosas pero en realidad eso depende mucho de la Secretaría y de los directivos de la institución” (Entrevista profesor #3).

Los tres maestros opinaron sobre cómo sería para ellos la idea de la construcción de un currículo intercultural; dice el primero:

“Sería muy interesante y pertinente enseñar matemáticas o ciencias aprovechando los conocimientos y las estrategias de aprendizaje de los niños indígenas. Ellos tienen unas experiencias únicas. Por eso creo que si se implementa un currículo intercultural como se ha planteado en las reuniones de maestros, daríamos de verdad respuesta a las necesidades de los estudiantes de grupo étnicos” (Entrevista profesor #1).

Por su parte, el maestro #2 expresa:

“Pienso que para dar respuesta a las necesidades de los niños, el programa *Volver a la escuela* no debe ser más un programa sino la base para construir un currículo que tenga en cuenta las diferentes culturas, las diferentes lenguas y que les ayude a construir o fortalecer sus identidades. Aquí tenemos estudiantes que no saben quiénes son o no quieren saber quiénes son” (Entrevista profesor #2).

Y como lo afirma el último maestro:

“Necesitamos pensar en un currículo intercultural. En nuestras capacitaciones siempre llegamos al mismo tema. Yo todavía no entiendo por qué no se ha empezado a trabajar con ese fin. De verdad que falta mucha voluntad y liderazgo. Estos chicos realmente necesitan ser tenidos en cuenta, si no, poco a poco se van a ir retirando de la institución” (Entrevista profesor #3).

Finalmente, se resalta la opinión del directivo docente en la entrevista realizada, pues es él quien ha venido liderando la propuesta institucional de construir un nuevo currículo, tarea que según lo dice no está para nada fácil:

“Llevo varios meses proponiendo que iniciemos una reforma curricular en el colegio dadas las condiciones de nuestra población. Varios compañeros piensan igual que yo. Desafortunadamente hay varios factores que nos impiden avanzar con nuestra idea. Primero, necesitamos una planta docente estable y capacitada para tal fin. Segundo, falta la aprobación de la asamblea de la comunidad indígena a la cual pertenecen nuestros muchachos. Tercero, requerimos de los tiempos apropiados y la colaboración de expertos. Y por último, este es un programa de la Secretaría,

manejado a través de contratación de terceros, y no sabemos exactamente si esa idea la contemplan en la Dirección de Inclusión. No es fácil este asunto, pero hay que intentarlo para cambiar las actuales prácticas pedagógicas” (Entrevista directivo docente).

5.3 Pregunta tres: Manejo de las lenguas en el programa

Los datos obtenidos en este estudio revelan que la necesidad más importante de todas a nivel académico es la atención a la situación lingüística de los estudiantes de grupos étnicos., atención que no es suficiente en el programa *Volver a la escuela*. Todos los participantes creen que aún no hay claridad sobre cuál es la lengua apropiada para alfabetizar a los niños y que tampoco hay certeza de cuáles son las estrategias para llevar a cabo dicho proceso.

En primer lugar, según los datos el programa valora las lenguas nativas de los niños, usándolas para fomentar en ellos una mejor comunicación y para ayudarles a ampliar sus habilidades en español. Sin embargo, en las clases regulares no las tienen en cuenta para ningún fin. Uno de los estudiantes, por ejemplo, lo explica así: “Con los profes del programa hacemos trabajos en Wounaan; ellos saben poquito pero hay niños más grandes que ayudan a traducir... En las clases con mi profe (la maestra titular) todo se hace en español” (Entrevista estudiante #1). Otro estudiante expresa su gusto por la lengua nativa y al mismo tiempo su pesar por no poder estudiar en ella: “Las mejores (son) las clases (en las) que hablamos en Wounaan porque jugamos y aprendemos. Las clases que no son (del) programa son en español y así casi no aprendo nada” (Entrevista estudiante #2). Además el tercer estudiante reporta: “En Wounaan son menos clases, como una vez a la semana. En español estudiamos todos los días” (Entrevista estudiante #3).

Por su parte, los docentes observan que la situación lingüística de los niños en el colegio no es nada fácil y que no hay suficiente conocimiento para saber qué hacer:

“Es cierto que las sesiones de trabajo del programa intenta hacer clases donde se use la lengua nativa, pero realmente son sólo los niños los que la manejan porque yo he visto que la gente de la Secretaría algo sabe [de la lengua] pero se apoyan más que todo en los niños que hablan bien tanto el Wounaan como el español. De todas maneras entiendo poco sobre lo que se pretende; no se ha definido qué es lo mejor para los estudiantes” (Entrevista profesor #1).

Al respecto, el docente #2 manifiesta:

“Yo veo bien complicado este tema de las lenguas. Pareciera que se quisiera alfabetizar [a los estudiantes] en la lengua nativa, pero estoy seguro que ni ellos [los profesores contratistas] ni nosotros estamos preparados para eso. Nosotros enseñamos en español pero en las clases del programa intentan usar mucho el Wounaan. De verdad que veo a los niños confundidos. No se sabe qué es mejor” (Entrevista profesor #2).

El último maestro participante cree que el programa necesita definir el rumbo de los procesos de enseñanza – aprendizaje para que la propuesta sea clara: “Ninguno de los profes de planta sabe Wounaan. Los de Secretaría saben algo, pero no del todo. Entonces sería pertinente que se decidan y piensen cómo educar a los niños. Ojalá analicen qué es mejor para llevar a cabo un plan de estudios completo. ¿Qué hacemos nosotros con todo en español y ellos con una mezcla de las lenguas?” (Entrevista profesor #3).

Desde el punto de vista de los padres, las sesiones de trabajo en Wounaan sirven más para dar valor a la lengua y evitar que ésta desaparezca: “Es bueno que los niños no pierdan su amor por la lengua de la tierra; para eso sirve lo del programa... para que no sientan vergüenza” (Entrevista pareja de padres #1). La otra pareja de padres lo expresa de la siguiente manera: “Para los niños es bueno que vean que su lengua es importante. En

esas clases [las del programa] está bien que la utilicen porque con las profesoras [de planta] no tratan ese tema a conciencia y se dedican a las materias sólo en español” (Entrevista pareja de padres #2).

Finalmente, el directivo docente aprecia que se haga todo lo posible por mantener y valorar la lengua nativa de los niños, pero cree que al colegio en general le falta mejorar en el trato que se le da a la lengua indígena:

“Veo de buena forma que los niños pierdan la vergüenza de usar su lengua, así sea en pocos espacios. El colegio debe pensar de qué otras maneras se podría fortalecer la importancia de las raíces indígenas, pero desafortunadamente por ahora es muy difícil por no contar con la preparación adecuada. No conocemos las lenguas; sólo podemos hablar de su valor cultural. Nuestra educación es en español y, pues, también es importante que los niños aprendan bien esta lengua para desenvolverse mejor en todos los ámbitos” (Entrevista directivo docente).

En segundo lugar, el análisis de los datos refleja que tanto estudiantes como profesores y padres de familia tienen sus propias concepciones, a veces muy diferentes, sobre cómo deberían alfabetizarse los niños indígenas en este contexto y sobre cómo obtendrían mejores resultados académicos. En el caso de los niños, cada uno de ellos expresa una postura diferente respecto a su gusto por educarse en determinada lengua. Uno de los estudiantes, por ejemplo, prefiere aprender todas las materias en su lengua nativa: “Para mi es mejor estudiar todo en Wounaan porque entiendo más y me gusta. El español no me gusta mucho” (Entrevista estudiante #1). Contrario a esta idea, uno más de los niños reporta que su lengua de estudio favorita es el español: “A mí me gusta el español; yo quiero aprenderlo bien y poderlo escribir. Para aprender todas las materias es mejor que sea en español. Esa es mi clase favorita” (Entrevista estudiante #2). El estudiante #3, a

diferencia de los dos niños anteriores, piensa que lo más pertinente para él es estudiar tanto la lengua nativa como la lengua castellana: “Yo quiero ver mis materias en las dos [lenguas] porque las aprendo bien y puedo traducir y también tener buenas notas en el colegio. También mis papás quieren que las aprenda bien” (Entrevista estudiante #3).

Los padres de familia también expresan su preferencia por el uso de ambas lenguas en la instrucción de sus hijos: “Para nosotros es mucho mejor que nuestros hijos pudieran recibir su educación en Wounaan y en español. Así no se perdería nuestra identidad y ellos podrían defenderse mejor más adelante. De todas maneras, sabemos que eso es algo que no se va a dar por ahora; falta mucha preparación [y] mucho apoyo para lograr eso” (Entrevista pareja de padres #1). De igual forma piensa la otra pareja de padres al referirse al tema: “Nuestra lengua es muy importante y se están haciendo cosas para preservarla, pero en la educación falta mucho para que en los colegios se pueda estudiar en lenguas [indígenas] y en español al [mismo] tiempo” (Entrevista pareja de padres #2).

Ahora bien, el punto de vista de los maestros, de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, es bastante similar. Ellos consideran que la clave en el proceso de aprendizaje de los niños indígenas es que sean alfabetizados y educados, principalmente, en su lengua materna. Por ejemplo, un profesor lo dice en los siguientes términos: “Estoy convencido que en la primera etapa educativa de los niños deben aprender en la lengua materna. Así asimilarían mejor los conceptos, podrían expresarse mucho mejor y tendrían hábitos de estudio adecuados. Creo que el español debe ser la segunda lengua de ellos” (Entrevista profesor #1). Otro de los docentes reporta: “En las primeras etapas de la educación es bueno que estudien en su lengua nativa, así como aprendimos todos nosotros.

El inconveniente es que no se tiene la formación apropiada, sobre todo en lenguas, para llevar a cabo esa tarea. Pero si usted me pregunta qué es mejor, yo le digo que primero en sus lenguas y más adelante el español” (Entrevista profesor #2). Por último, el maestro #3, basado en lo que ha observado en las clases de *Volver a la escuela* opina:

“Yo veo que en las clases del programa hacen muchas actividades en Wounaan: hablan, leen, juegan...los niños se desenvuelven mejor en esa lengua, porque es a propia, pienso yo. Por eso creo que la educación de los niños de grupos indígenas debería ser en su lengua. El estado les debe garantizar eso. De todas formas en lo poco que conozco del programa, ellos no hablan de educar en lenguas indígenas sino de aprender a valorarlas como parte de nuestra riqueza cultural” (Entrevista profesor #3).

Al respecto, el directivo docente cree que a pesar de los esfuerzos que se hacen para establecer, en buena parte de las sesiones de trabajo del programa, la lengua indígena, no alcanza para pensar en una educación en la lengua nativa y progresivamente en la segunda lengua:

“Los antropólogos y profesores contratistas se esfuerzan por desarrollar estrategias de enseñanza en la lengua Wounaan. Pero ellos mismos son conscientes que la importancia del español en todos los ámbitos, particularmente el educativo, es significativa. Por eso es más viable pensar que en los primeros años estudien en la primera lengua y más adelante incluir la segunda [lengua]. Aunque esto no es fácil si no hay apoyo, inversión y voluntad. El tema de las lenguas lo veo como algo complicado para el desarrollo del programa [*Volver a la escuela*]” (Entrevista directivo docente).

En tercer lugar, algunos de los datos obtenidos en relación con el manejo de las lenguas en el programa reflejan cuál es el tipo de bilingüismo que ocurre en la práctica, dadas las circunstancias. Todos los participantes, desde sus percepciones, y no teóricamente, se refieren al bilingüismo sustractivo que se ha venido dando desde la

implementación de este programa piloto, dado el desplazamiento progresivo de la lengua nativa en el proceso de enseñanza. De la siguiente manera lo relata una pareja de padres de familia: “Poco a poco [los niños] van aprendiendo español y usan menos el Wounaan; sí valoran la lengua [nativa] pero no tiene mucha utilidad” (Entrevista pareja de padres #1). Esta misma forma de pensar se evidencia en la otra pareja de padres: “Nosotros sabemos que en el colegio tienen que aprender español y todas las materias en español. El Wounaan lo ven a veces pero no les sirve para mucho aquí” (Entrevista pareja de padres #2).

El punto de vista de los estudiantes es similar. Así lo reporta uno de ellos: “En las clases [del programa] los profes nos dicen que nuestra lengua es importante pero que también el español es importante y nos [lo] van enseñando. De todas maneras todas las materias se estudian en español” (Entrevista estudiante #1). De igual manera, este proceso de desplazamiento de la lengua indígena es explicado por otro estudiante: “Aunque no sabemos escribir bien en español, nos toca aprenderlo y los niños que no lo hablan también van aprendiendo. El Wounaan no lo estudiamos, pero muchos niños sí hablan [Wounaan] por fuera de los salones...en las clases no se usa” (Entrevista estudiante #2).

Los datos obtenidos por parte de los maestros también coinciden con lo expresado por los otros participantes: “Los niños van perdiendo el uso de su lengua materna. Nuestra educación es en español y aunque se diga que tiene valor, no hay posibilidades, por ahora, de enseñar en lengua indígena, por lo menos aquí en Bogotá” (Entrevista profesor #1). En este punto, otro docente hace la siguiente crítica:

“Todos podemos hablar de cuidar las lenguas indígenas, pero en los 12 años que tengo de experiencia y los 3 [años] en este colegio, no me han enseñado cómo se cuidan. En el programa pueden hacer algunas cosas en lengua [nativa], pero eso no

sirve de mucho porque ellos también enseñan español. Y he visto que la prioridad de esas clases es que todos de verdad aprendan español” (Entrevista docente #2).

Y el tercer docente entrevistado se refiere al mismo tema: “La lengua de los niños se va perdiendo poco a poco, en mi curso tengo niños que me dicen que no utilizan mucho el Wounaan ni en la casa ni en el colegio. Además, veo que la fuerza que tiene el español en todo lo que hacen [los estudiantes] los obliga a dejar de usar su lengua materna” (Entrevista profesor #3). Por último, el directivo docente también considera que en algunos años no habrá muchos niños bilingües en el colegio, porque el sistema educativo y el contexto harán que la lengua nativa desaparezca:

“En algún tiempo, las lenguas nativas de los niños de este colegio y de los de la zona ya no serán utilizadas. Muy seguramente la educación que ellos reciben en español hará que vayan olvidando su lengua [materna]. Me da lástima porque esos alumnos que pueden hablar las dos lenguas van a ver que el español es más importante porque se usa en todo, mientras que sus lenguas pierden espacio. Ya no serían bilingües, creo” (Entrevista directivo docente).

5.4 Pregunta cuatro: Logros alcanzados por el programa y formas de evaluarlos

A partir de la información recolectada en las entrevistas a todos los participantes, se puede determinar que el programa *Volver a la escuela* aún se encuentra en una etapa inicial, en la cual sólo se ha logrado mejorar la inclusión de las poblaciones en el sistema educativo distrital. Todos los participantes se refieren a ese logro alcanzado y a otros logros que consideran pendientes. En cuanto a la forma de evaluar los logros por parte de SED, únicamente los profesores reportan información al respecto, evidenciando que los intereses de la Secretaría se sostienen desde lo cuantitativo y/o estadístico.

Los padres de familia, por ejemplo, hablan del logro de la inclusión, tomando como referencia el número de familias indígenas que por el desplazamiento llegaron a la zona cercana al colegio:

“Hace casi dos años llegamos 38 familias de nuestro territorio a este barrio y todos los niños [en edad escolar] fueron matriculados en este colegio. No me acuerdo del número exacto de niños pero todavía están estudiando en diferentes cursos. Eso nos pareció bien porque los recibieron sin problema” (Entrevista pareja de padres #1).

De igual forma, a la pregunta por los logros que ha alcanzado el programa en ese colegio, la otra pareja de padres reporta:

“Lo más importante es que se han preocupado mucho porque todos los niños vayan al colegio y no falten. Sabemos que cuando fallan seguido, [los profesores] llaman a preguntar por qué. Allá [en el colegio] siempre se interesan por la asistencia de los estudiantes” (Entrevista pareja de padres #2).

Los estudiantes entrevistados coinciden con este logro alcanzado: “Ha sido bueno que nos recibieron en este colegio; no toca pagar nada y nos dan el refrigerio. En la reunión de papás nos dicen siempre que nosotros somos bienvenidos” (Entrevista estudiante #1). Sin mucha diferencia de opinión, el estudiante #2 reporta lo siguiente: “En las clases [del programa] nos dicen que es importante que asistamos juiciosos, que tenemos los mismos derechos que todos y que el colegio nos necesita” (Entrevista estudiante #2). El último estudiante se refiere a este tema de la siguiente forma: “[El logro es que] nos permitieron ingresar al colegio a estudiar con todos los demás niños que no son indígenas” (Entrevista estudiante #3).

A la pregunta por los logros alcanzados por el programa, los tres maestros coinciden en que es la inclusión lo más sobresaliente. Uno de los docentes, por ejemplo, considera lo siguiente:

“En este programa, más allá de las sesiones de trabajo con los niños, ha ayudado a tener un mayor control y seguimiento de los estudiantes indígenas que tenemos en el colegio. Hemos tomado mayor conciencia y sabemos que el objetivo principal, por ahora, es que los niños hagan parte activa de la institución y se sientan miembros de ella. Es el primer paso, pero falta mucho más. Además es una responsabilidad de la SED; ellos tienen cómo permitir el acceso y garantizarle el derecho a estudiar a estos niños” (Entrevista profesor #1).

Otro profesor resalta que la inclusión es fundamental para llevar a cabo la implementación del programa y el primer paso para seguir obteniendo logros:

“Estoy convencido de lo importante que es incluir a los niños en la educación, sobre todo porque ellos son considerados una población vulnerable. Es mejor que estén en el colegio que en la calle, eso es seguro. Además, por ahí se empieza. Y a pesar del esfuerzo por adaptarse a la institución, con el tiempo se irán acostumbrando a estar aquí. De todas formas si es muy importante avanzar porque la inclusión es buena pero no es suficiente” (Entrevista profesor #2).

En general los docentes ven este logro como algo positivo, pero para el tercer docente entrevistado, la inclusión no se debe convertir en la excusa para abandonar las demás necesidades de los niños:

“La inclusión es un logro que fundamenta muchas cosas, pero esa cifra no puede ser la última maravilla. Yo sí creo que hay que ir más allá para exigir que se haga mucho más tanto por los niños como por nosotros [los maestros]. Debe haber mayor inversión para que se alcancen otros logros como el de mejorar la parte académica de los niños. Claro que les va regular a los mestizos y los indígenas, eso es por igual, pero la SED puede, si quisiera conseguir muchas más cosas en beneficio de toda la comunidad estudiantil” (Entrevista profesor #3).

Finalmente, el directivo docente refuerza esta última idea de la siguiente manera:

“Para la institución y para la Secretaría, poder vincular a los niños indígenas al colegio era todo un desafío. La situación económica de las familias, su ubicación en las diferentes viviendas y muchas otras cosas impedían que los padres se preocuparan por la parte educativa de los niños. Afortunadamente ellos se fueron organizando y a través de otras entidades los estudiantes fueron llegando y el objetivo siempre ha sido sostener esa matrícula. Con la implementación del

programa los niños se sienten atraídos de cierta manera por el colegio, no en todos los casos pero sí en muchos; y así han seguido llegando niños indígenas, ahora menos que antes pero el colegio debe hacer lo posible por recibirlos y mantenerlos aquí. Solo resta fortalecer el programa y hacer de verdad nuestro currículo intercultural. De verdad que así habría más logros” (Entrevista directivo docente).

Los datos sobre la forma que tiene la SED para evaluar los logros obtenidos por el programa provienen únicamente de los profesores. Ellos creen que la Secretaría de Educación se interesa mucho más por la parte numérica y/o estadística y no tanto por los procesos particulares de los niños en el colegio. Al respecto un docente destaca:

“La evaluación no se entiende como proceso. Los de Secretaría envían formatos para diligenciar y en ellos debemos reportar la asistencia de los niños al colegio y a las clases del programa [*Volver a la escuela*], la promoción académica periodo a periodo, los casos de deserción, si los hay, y todo lo relacionado con cifras. Los del programa hacen algunas encuestas sobre el grado de satisfacción de los niños en esas clases y algunas cosas de sus gustos o intereses” (Entrevista profesor #1).

Otro de los profesores expresa lo siguiente:

“Se evalúa por medio de formatos con cifras, pero no hay nada sobre los procesos. Yo creo que por eso sólo se ha logrado la inclusión. En la Secretaría se preocupan más por eso, porque sabemos que los números son los que se pueden mostrar. Por ahora a nadie le ha preocupado cómo van los niños, qué les falta, qué necesitan. Además no hay una forma clara de evaluación de procesos; me imagino que tampoco del programa” (Entrevista profesor #2).

Por su parte y de manera similar, el docente entrevistado #3 considera que...

“La evaluación que hace la Secretaría de este programa nadie la entiende; sólo solicitan una información estadística de los niños y esperan que no haya mortalidad académica. En la Secretaría se conforman con que se mantenga la matrícula y la promoción; eso es evaluar para ellos. Nos quedamos cortos con la información porque hay niños con procesos débiles, les falta ayuda de todo tipo y eso no lo ven [en la SED]. Entonces al inicio y al final del año somos expertos en llenar cuadros con numeritos y en la evaluación institucional es lo que mostramos” (Entrevista profesor #3).

Finalmente, el directivo docente explica desde su función en el colegio cómo es el proceso de evaluación que se lleva a cabo con el programa *Volver a la escuela* y llama la atención sobre problemas más específicos:

“En el colegio hacemos una evaluación más puntual del programa; vemos lo que falta, lo que nos ha aportado y proponemos estrategias de mejoramiento. Por parte de la Secretaría nos piden que llevemos el control de asistencia, que hagamos lo posible por que no deserten los niños; básicamente es eso no más. Tengo conocimiento que los contratistas de la Secretaría llevan informes a la Dirección de Inclusión de Poblaciones, pero me han dicho que allá ni los leen. Según una antropóloga que maneja el programa la construcción del documento final del programa se ha retrasado porque ellos llevan avances pero nadie de la Secretaría los lee ni los retroalimenta” (Entrevista directivo docente).

6. DISCUSIÓN

Diseñar e implementar un programa de educación intercultural bilingüe en cualquier contexto educativo requiere, de acuerdo con estudios como Cortina (2014), Santorello (2009), García (2004) y Gasché (2010), tener en cuenta dos aspectos fundamentales para lograr procesos y resultados de calidad. En primer lugar, es pertinente que la atención a niños y jóvenes de poblaciones minoritarias tenga su base en una estructura curricular definida. En segundo lugar, se debe conocer y buscar responder a las necesidades más apremiantes de la población educativa a la cual dicho programa va dirigido. De este modo, un currículo intercultural bilingüe podría resultar apropiado para las comunidades minoritarias que estudian en un contexto mayoritario.

A partir de esta idea, este proyecto se orientó a hacer una caracterización del programa *Volver a la escuela*, de la Dirección de atención e inclusión de poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, y a describir cómo se lleva a cabo su implementación. El resultado de este ejercicio investigativo exploratorio, orientado a buscar evidencia de la necesidad de un investigación formal profunda de este tipo de programas, indica que una mayor coincidencia entre la propuesta original del programa consignada en el documento orientador y la forma como éste se lleva a la práctica en uno de los colegios públicos de Bogotá podría favorecer los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto de profesores del colegio como de estudiantes que provienen de grupos étnicos de algunas zonas alejadas del país. El estudio refleja, también, que un mejor manejo del componente lingüístico dentro del programa y una adecuada forma de evaluar su progreso garantizaría una mejor

adaptación de los niños al sistema educativo público de la ciudad y les permitiría obtener resultados académicos genuinamente buenos.

El estudio muestra que la mayor preocupación de la institución observada actualmente es la permanencia de los niños indígenas en el colegio y no tanto su nivelación académica. De esta manera no importa promover a los niños al curso siguiente sin haber alcanzado los logros mínimos para el grado, pues se trata de cumplir con los parámetros de la SED y el MEN, que buscan que se evite a toda costa la mortalidad académica y por ende los costos políticos y financieros que dicha situación generaría. Esto se refleja, principalmente, en los conceptos de los profesores entrevistados, quienes creen que para cumplir obligatoriamente con esos parámetros, deben bajar sus niveles de exigencia de calidad en los productos académicos y en el compromiso de los estudiantes frente a sus deberes en la escuela.

Además de esto, los profesores creen que carecen de herramientas tanto de carácter pedagógico como administrativo para desarrollar la labor docente con poblaciones tan diversas desde lo cultural y lo lingüístico. Se ha propuesto, de acuerdo con los postulados de académicos como Moreno, Méndez, Baca y Naranjo (2004), Permisán (2008) y Valverde (2010), que una oportuna formación docente intercultural ofrecería a los maestros un panorama más amplio del trabajo necesario dentro y fuera del aula para procurar que los niños sientan agrado por estar en el colegio y al mismo tiempo demuestren aprendizajes de calidad. Se evidencia en este estudio que la formación docente que se necesita gira en torno a técnicas pedagógicas para el manejo de la interculturalidad y decisión y entrenamiento sobre formas adecuadas de manejar el bilingüismo en estas poblaciones. La responsabilidad

de ofrecer este tipo de formación a los profesores y un programa de actualización permanente recae directamente sobre las secretarías de educación, el Ministerio de Educación y las facultades de educación de las universidades del país.

Los resultados dejan ver que la mayor dificultad del programa es que no se encuentra vinculado a la malla curricular de la institución, por lo cual los profesores de planta del colegio tienen poco conocimiento de la estructura del mismo y ninguna participación. Por esta razón el programa *Volver a la escuela* tampoco presenta una regularidad en su implementación, no es una estrategia que se desarrolle de manera cotidiana y no sigue un orden específico de trabajo. Pretende, básicamente, llevar las experiencias de los niños al aula para compartirlas pero no trasciende al día a día de los alumnos en la escuela. La prioridad, entonces, de acuerdo con algunas experiencias educativas reportadas por ejemplo por Moya (1998), Cortina (2014) y Williamson y Navarrete (2014), sería generar diálogo y cooperación entre diferentes actores e instituciones para promover la construcción de verdaderos programas de educación intercultural bilingüe, con currículos que incorporen las diferentes lenguas y visiones culturales de los diversos miembros de las comunidades minoritarias (Trapnell y Neira, 2004).

Se destaca la coincidencia en muchas de las apreciaciones de todos los participantes en relación con la pertinencia del programa *Volver a la escuela* en su institución. Creen que es una buena estrategia de trabajo pero concuerdan en que hay una regular implementación del mismo. En primer lugar los estudiantes sienten que en las sesiones de trabajo del programa son tenidos en cuenta, que sus lenguas y sus culturas son importantes y, sobre

todo, que no sufren de discriminación por motivo de su origen. Lastimosamente para ellos, esas clases son cortas, no las disfrutan todos los días y sus profesores titulares tampoco se encuentran completamente capacitados para realizar un trabajo similar.

Tanto para niños como para padres de familia es fundamental que, en primer lugar, se tenga en cuenta su visión del mundo y sus gustos personales y, en segundo lugar, que se consideren sus necesidades particulares, lo que es básico para reivindicar sus valores socio-culturales y lingüísticos. Estos resultados concuerdan con los de varios estudios como Artunduaga (1997), Mendoza (2010) y Jiménez Naranjo (2012). Por su parte los maestros entrevistados señalan que la responsabilidad de no llevar a cabo el programa adecuadamente recae sobre la SED Bogotá y el MEN. Son estas entidades las que deben liderar la creación de programas de educación intercultural bilingüe, fortalecer los programas de capacitación y actualización docente, ofrecer los recursos para la elaboración y distribución de material didáctico, y sobre todo consolidar, divulgar y compartir estos programas con toda la comunidad.

Se evidencia en este trabajo que el inapropiado manejo que se le da a las lenguas en la implementación del programa causa un bilingüismo sustractivo (Baker, 2006), en el que las lenguas minoritarias corren el peligro de desaparecer. A pesar de la existencia de niños que sólo hablan la lengua nativa de sus comunidades, en el proceso de alfabetización toma precedencia el desarrollo de la lengua castellana, lo cual lleva al desplazamiento de la lengua materna de estos estudiantes. Por eso es urgente que la planeación curricular incluya las lenguas indígenas para buscar al máximo su uso y su conservación.

El diseño y la implementación de programas de educación intercultural bilingüe para comunidades minoritarias en contextos mayoritarios han sido propuestos e implementados con éxito en Guatemala con la educación maya (Heckt, 1999), en Italia (Herold y Contini, 2015), en Cataluña (Molina y Casado, 2014) con comunidades de inmigrantes y en México (Mendoza, 2010) con grandes poblaciones de indígenas que han llegado a las zonas metropolitanas de Ciudad de México. Los resultados favorables se han demostrado en términos de acceso, educación de calidad y conservación de las lenguas. Para el caso colombiano se requiere entender que la realidad actual exige nuevos proyectos educativos para atender a toda la población educativa sin distinción alguna.

En las experiencias exitosas mencionadas, el punto en común es la constante investigación en educación que se lleva a cabo, para luego desarrollar proyectos que logren resolver dificultades. El presente estudio exploratorio muestra, con su revisión bibliográfica y sus resultados, la necesidad de realizar sistemáticamente este tipo de investigación en Colombia. Observar el diseño y la puesta en práctica de programas como *Volver a la escuela* en cualquier institución puede ser el punto de partida para verdaderos diseños curriculares exitosos. Además sirve para profundizar en el análisis de las necesidades educativas de las distintas poblaciones que acceden a dichas instituciones, para buscar soluciones a las diversas problemáticas que sufren y para crear nuevos programas de atención a comunidades minoritarias más allá de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos-Martínez, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. Recuperado a partir de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8940>
- Artunduaga, L. A., & Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo. *Iberoamericana de Educación*, (13). Recuperado a partir de <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a02.pdf>
- Escudero, J. M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- Fuentes, A. R. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169–193.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 61-81.
- Haboud, M. (2009). Teaching foreign languages: A challenge to ecuadorian bilingual intercultural education. *IJES, International Journal of English Studies*, 9(1), 63–80.
- Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista guatemalteca de educación*, 1(1), 177–230.
- Heckt, M. (1999). Mayan education in Guatemala: A pedagogical model and its political context. *International Review of Education*, 45(3-4), 321–337.

- Herold, M., & Contini, R. M. (2015). Intercultural Education in Italy and in the United States: the Results of a Binational Inquiry. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, (VII/1), 203–218.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 99–109.
- Kreisel, M. (2006). En busca de estrategias para la educación intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 67–73.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382–406.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). Título: La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 17–85.
- Marín, J. (2002). La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. *Dialogo Educativo*, 3(6). Recuperado a partir de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=690&dd2=605&dd3=&dd99=pdf>
- Martínez, E. B.-C., & Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica». *Iberoamericana de Educación*, (13). Recuperado a partir de http://132.247.1.49/ocpi_/documentos/docs/6/18.pdf
- McCalman, C. L. (2014). International Instructor Preparing Teachers for Multicultural Classrooms in the United States: Teaching Intercultural Communication Competence Online: Teaching Intercultural Communication Competence Online.

New Directions for Teaching and Learning, 2014(138), 73-81.

<http://doi.org/10.1002/tl.20098>

Mendoza Mendoza, J. (2010, marzo). La comunidad indígena en el contexto urbano.

Desafíos de sobrevivencia. *La comunidad indígena en el contexto urbano*.

Desafíos de sobrevivencia Jesús Mendoza Mendoza Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 85, 1-41.

Molina, F., & Casado, N. (2014). Living Together in European Intercultural Schools: the case of the Catalan school system (Spain): Living Together in European

Intercultural Schools: the Case of the Catalan School System (Spain). *European Journal of Education*, 49(2), 249-258. <http://doi.org/10.1111/ejed.12044>

Moreno, A. S., Méndez, M. M. M., Baca, E. S., & Naranjo, R. Á. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Investigación*, 9(20), 109–128.

Moya, R. (1998). Número 17 Educación, Lenguas, Culturas.

Orozco, M. L. (2010). La_implantacion_de_programas_bilingues_e.pdf. En *Educación Intercultural Bilingüe*. Villalba y Villatoro.

Petro, G. (2012). Programa de Gobierno Bogotá Humana Ya!

Rosales, P. B. O. (2014). El derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) de las comunidades nativas del Perú. *Pensamiento Constitucional*, 18(18), 429–446.

Sartorello, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 77–90.

SED Bogotá. (2012). Documento orientador Educación Incluyente.

- Takeda, N., & Williams, J. H. (2008). Pluralism, identity, and the state: national education policy towards indigenous minorities in Japan and Canada. *Comparative Education*, 44(1), 75-91. <http://doi.org/10.1080/03050060701809441>
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Consultancy for the World Bank. Working document*. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/download/35667118/Situacion_EBI_en_Peru.pdf
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133–147.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75–96.
- Williamson, G., & Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 19–43.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima, Peru: CARE.
- Zhao, H., & Coombs, S. (2012). Intercultural teaching and learning strategies for global citizens: a Chinese EFL perspective. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 245-255. <http://doi.org/10.1080/13562517.2011.611874>

ANEXO DE INSTRUMENTOS

ANEXO 1

Anexo para preguntas #2 y #3 sobre las necesidades y dificultades específicas de los niños participantes del programa *Volver a la escuela* y los logros obtenidos por el mismo.

Preguntas guía para realizar entrevista a los Estudiantes

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado:

Introducción: Conversación corta que permita hacer la presentación del individuo (nombre, edad, origen, comunidad a la que pertenece, etc.)

Preguntas

Conocimiento y caracterización del programa

1. ¿Qué conocimiento tiene sobre el programa educativo para niños de comunidades indígenas que se desarrolla en este colegio?
2. ¿Sabe de qué grupos indígenas son sus compañeros? Mencione algunos
3. ¿Cómo llegó a este colegio? ¿Quién lo trajo?
4. ¿Cómo se ha sentido estudiando aquí?
5. ¿Cómo se lleva con los compañeros?
6. ¿Qué piensa de sus profesores? ¿Cómo es el trato de ellos?
7. ¿Qué cosas hacen en clase? ¿Qué materias estudia?

Necesidades generales de los niños

8. ¿Cuál(es) materia(s) le gusta? ¿Cuál(es) no le gustan? ¿Por qué?
9. ¿Usted habla su lengua indígena? ¿En qué materias habla su lengua?
10. ¿Qué lengua habla mejor? ¿Sabe escribir en ella?
11. ¿En qué lengua le gustaría recibir sus clases?
12. ¿Qué clase de problemas tienen ustedes en el salón de clase? ¿Cómo los solucionan?
13. ¿En qué utiliza lo que aprende en el colegio? ¿Cómo hace las tareas de casa?
14. ¿Qué materiales utiliza para aprender en el colegio?
15. ¿Se siente satisfecho con lo que le enseñan sus profesores?
16. ¿Qué otra(s) cosa(s) quisiera estudiar en el colegio?
17. ¿Qué piensa de tener compañeros de diferentes comunidades indígenas?
18. ¿El colegio le ofrece todo lo que usted necesita?

ANEXO 2

Anexo para preguntas #2 y #3 sobre las necesidades y dificultades específicas de los niños participantes del programa *Volver a la escuela* y los logros obtenidos por el mismo.

Preguntas guía para realizar entrevista a los Maestros

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado:

Introducción: Conversación corta que permita hacer la presentación del individuo (nombre, edad, origen, formación, etc.)

Preguntas

Conocimiento y caracterización del programa

1. ¿Qué conocimiento tiene del programa *Volver a la escuela* de Inclusión de Poblaciones de la SED?
2. ¿Cómo está diseñado ese programa? ¿Quiénes participan en ese diseño?
3. ¿Cuál es el rol del docente para llevarlo a cabo en este colegio?
4. ¿Qué tipo de formación docente se necesita para orientar procesos pedagógicos con estudiantes de distintos orígenes étnicos?
5. ¿La SED le ofrece programas de formación y/o actualización? ¿De qué tipo? ¿Qué opinión tiene de ellos?

Necesidades generales de los niños

6. ¿Qué tipo de dificultades cree usted que enfrenta un niño indígena en el medio urbano?
7. ¿Qué problemas enfrentan ellos en el colegio? Y ¿Cómo interviene el docente y la institución para solucionarlos?
8. ¿Cómo es la relación de los padres de familia con los docentes en particular y la institución en general?
9. ¿En qué lengua se orientan los procesos académicos y por qué? ¿Cómo se concibe la diversidad lingüística en el programa?
11. ¿Usted y/o los demás docentes de este colegio hablan lenguas nativas? ¿Cuáles y cómo las aprendieron?
12. Para usted, ¿en qué lengua deberían estudiar los niños y por qué?
13. ¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza en clase y cómo los obtiene?
14. En su opinión, ¿qué aspectos se deben tener en cuenta para el apropiado desarrollo de una clase con esta población tan diversa?
15. ¿Qué tipo de evaluación le hace a sus estudiantes? ¿Qué aspectos tiene en cuenta?

Logros obtenidos por el programa y evaluación de los mismos

16. ¿Qué logros cree usted que se han alcanzado con este programa?
17. ¿Quién evalúa los procesos académicos y de convivencia y cómo lo hacen?
18. ¿Qué le exige la SED para rendir cuentas por su labor? ¿Existe algún tipo de evaluación y retroalimentación por parte del nivel central?
19. ¿Participa toda la comunidad en los procesos de evaluación de los logros alcanzados y no alcanzados? ¿Qué rol cumplen los padres en ese proceso?
20. ¿Qué agregaría y/o quitaría al diseño y a la implementación del programa de Inclusión de Poblaciones?

ANEXO 3

Anexo para preguntas #2 y #3 sobre las necesidades y dificultades específicas de los niños participantes del programa *Volver a la escuela* y los logros obtenidos por el mismo.

Preguntas guía para realizar entrevista al Directivo Docente

Introducción: Conversación corta que permita hacer la presentación del individuo (nombre, edad, origen, formación, etc.)

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado:

Preguntas

Conocimiento y caracterización del programa

1. ¿En qué consiste el programa piloto de Inclusión de Poblaciones de la SED?
2. ¿Desde cuándo se lleva a cabo en esta institución y por qué específicamente aquí?
3. ¿Qué orígenes étnicos tienen los estudiantes que asisten a este colegio? ¿Qué razones o motivos conoce por los cuales ellos viven y estudian en Bogotá?
4. ¿Cuáles son los objetivos del programa?
5. ¿Qué rol cumple usted en la implementación del proyecto en esta institución?

Necesidades generales de los niños

6. Desde su punto de vista, ¿qué tipo de problemáticas enfrentan los niños indígenas en el contexto escolar?

7. ¿Cómo interviene el colegio para suplir las diferentes necesidades de los niños?
8. ¿Qué cree que le hace falta al programa para ser implementado de mejor manera?
9. ¿Existe algún tipo de conflicto lingüístico dada la diversidad étnica? ¿Qué estrategias usan para resolverlo?

Logros obtenidos por el programa y evaluación de los mismos

10. ¿Qué logros ha alcanzado el programa en esta institución? ¿Cómo los evalúan? ¿Quién lo hace?

ANEXO 4

Anexo para preguntas #2 y #3 sobre las necesidades y dificultades específicas de los niños participantes del programa *Volver a la escuela* y los logros obtenidos por el mismo.

Preguntas guía para realizar entrevista en grupo a la pareja de Padres de Familia

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistados:

Introducción: Conversación corta que permita hacer la presentación del individuo (nombre, edad, origen, comunidad a la que pertenece, etc.)

Preguntas

Conocimiento y caracterización del programa

1. ¿Qué conocimiento tienen del programa para poblaciones minoritarias que se aplica en el colegio de su hijo(a)?

Necesidades generales de los niños

2. Según ustedes, ¿qué ha sido lo más difícil que ha tenido que enfrentar su hijo(a) estudiando en este colegio?

3. ¿Cuáles son las necesidades más relevantes que tiene un niño indígena que vive y estudia en la ciudad?

4. ¿Creen ustedes que el colegio resuelve esas necesidades? Sí es así, ¿de qué manera lo hace?

5. ¿Consideran ustedes que los profesores de su hijo tiene la capacitación adecuado para el desarrollo de sus clases?
6. ¿Qué elemento le haría falta al docente para hacer mejor su trabajo?
7. ¿En qué lengua les gustaría que su hijo recibiera educación? ¿Por qué?
8. ¿Qué tipo de ayuda reciben por parte de la SED (material didáctico, vestuario, dinero, etc.)?

Logros obtenidos por el programa y evaluación de los mismos

9. ¿Qué logros pueden observar que se han alcanzado con la implementación de este programa piloto en el colegio?
10. ¿Participan ustedes en la evaluación de esos logros? ¿De qué manera lo hacen?

ANEXO 5

5.1 Reflexión Escrita para docentes

- **Elabore un escrito donde reflexione acerca de las necesidades particulares de los niños indígenas en el colegio y qué se podría hacer para responder a ellas. Tome una postura crítica.**

5.2 Reflexión Escrita para estudiantes

- **Elabore un escrito donde mencione qué es lo más difícil de estudiar en esta institución y qué necesita para que sea un mejor colegio.**