

El proceso de integración educativa en dos comunidades indígenas mexicanas, desde el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa

*Zardel Jacobo Cúpich**

*Julietta Alvarado Affantranger***

*Miguel Ehbrenberg Enríquez****

*Mónica Moctezuma Echeverría*****

*Mónica Campos Bedolla******

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano mantiene para la atención de las personas con necesidades educativas (NEE) con o sin discapacidad, el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), articulado con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006; este último establece como prioridad en la política pública federal alcanzar la justicia

* Profesor Titular A, TCD a cargo del Subproyecto: Estudio Nacional de Integración Educativa. Problemas, prácticas y perspectivas. FES-IZTACALA-UNAM, zardel@podigy.com.mx

** Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa del PNFEEIE 2004, 2005 y 2006.

*** Egresado del Centro de Capacitación Cinematográfica de México y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (QDEP).

**** Miembro de la Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (RIIE). Miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa 2004, 2005 y 2006 del PNFEEIE, monicam@prismasc.com

***** Miembro fundador de la RIIE, profesor de Metodología de Investigación en la

educativa y garantizar equidad, así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.

Así, el Sistema de Educación Nacional, por medio del área Educación Especial (EE) ofrece actualmente dos alternativas de atención a los menores con necesidades educativas especiales. Por un lado, se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM) y, por el otro, las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ambos dan la pauta para la Integración Educativa (IE), a través de la adecuación o la implementación en el currículo de educación regular.

En este contexto de integración, el PNFEIE contempla al sector educativo indígena para la atención de niños indígenas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, así como a los niños indígenas con aptitudes sobresalientes; todos ellos históricamente olvidados, es decir, con una doble carga de marginación.

Pero a pesar de que en la actualidad el panorama es más alentador y que se pueden encontrar experiencias exitosas de interculturalidad como en Chiapas y en Michoacán, entre otras, así como la realización de acciones que las promueven (apoyo oficial, preparación de docentes, creación de libros de texto bilingües, desarrollo de investigación, etc.), la realidad en las prácticas, como en todos los ámbitos sociales y en el caso particular de la vida en las comunidades indígenas, no concuerda con los discursos políticos y teóricos que aluden a la interculturalidad; muestra de ello es que siguen sin atenderse las distintas expresiones culturales y las condiciones de pobreza prevalecientes.

Por otro lado, y con la intención de contextualizar el trabajo de investigación que aquí se presenta, es necesario mencionar que el PNFEIE, dentro de sus lineamientos, ha establecido la necesidad de evaluaciones externas, como instrumento de apoyo al logro de sus metas. Esta evaluación, en los últimos dos años, ha

Universidad Contemporánea y en la Universidad Anáhuac *Campus* Querétaro, miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa 2004, 2005 y 2006 del PNFEIE, mlcampos50@hotmail.com, monica.campos@ucontemporanea.edu.mx

Agradecemos ampliamente a Jorge Melgar, Marco Antonio Villa, José de los Santos, Leticia Jiménez Oliva, Martha Huerta Cruz, Esperanza Arévalo, Silvia Laura Vargas, Ermila Luna, Emilia Adame, Nora García Domínguez, Magali Cisneros González, miembros del equipo de evaluación externa.



estado en las manos de la Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (RIIE), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-IZTACALA-UNAM);¹ es una excelente oportunidad de acercamiento a las comunidades indígenas y ha permitido documentar cómo se está atendiendo a los niños con y sin discapacidad, y a los niños con aptitudes sobresalientes. Resulta importante comentar que, en general, cuando se realizaron diversas investigaciones de campo a los diferentes estados seleccionados durante las tres evaluaciones (2004, 2005 y 2006), surgió de manera alarmante la constante de que no se tienen acciones concretas de trabajo de integración en las comunidades indígenas e incluso se habló de que todavía ni siquiera se tienen propuestas de cómo abordar la problemática, que ya de por sí representa el hecho de ser comunidad indígena, y más aún del trabajo con niños con discapacidad. No obstante, hay que aclarar que esta constante apareció durante las entrevistas a funcionarios de la mayoría de los estados visitados, por lo que también es conveniente comentar que en algunos de ellos, como en el caso de Quintana Roo donde incluso se estudió más detenidamente este sector, sí se tiene una propuesta que se está realizando exitosamente. En este mismo sentido, y a decir de los funcionarios entrevistados, sólo se llegan a tener pequeños proyectos, en el mejor de los casos, de los cuales aún no están documentadas las experiencias obtenidas.

Así, este trabajo muestra los aspectos más relevantes recopilados y analizados durante el trabajo de campo y el acercamiento a cada uno de los actores del proceso, con el objeto de reflexionar sobre su quehacer cotidiano, su sentir y sus experiencias un tanto ignoradas por los discursos políticos y educativos.

En este acercamiento con las comunidades y con el discurso se habla de diferentes propuestas, que han ido desde la incorporación (castellanización), la integración (bilingüismo) y, recientemente, la educación indígena bilingüe intercultural. Hoy en día, las tendencias mundiales en política educativa que hablan de

¹ Los resultados de este trabajo han permitido al equipo de investigación de la Red generar un proyecto aprobado por CONACyT y que tiene el número de registro de SEPSEBYN-2004-C01-74/A-1.



equidad, calidad y pertinencia establecen que la educación destinada a grupos indígenas debe adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, doblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

Por ello, el modelo educativo indígena actual plantea un intercambio cultural que parte de la cultura propia del grupo o etnia. Considera que la cultura establece la identidad indispensable para la constitución del grupo y de sus miembros, que la lengua es su medio de expresión, y que a través de ella se transmiten conocimientos y valores. Con este intercambio, ambas culturas, tanto la indígena como la nacional (mestiza), se verán enriquecidas.

I. MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

Como parte de la búsqueda teórico-conceptual que permita la realización de un trabajo de evaluación, enmarcado en un proceso de investigación serio y formal, se ha retomado el planteamiento de Ardoino, quien señala que la evaluación está en estrecha relación con la noción de proyecto. Un proyecto “expresa, en primer lugar, una intención filosófica o política, una visión, el enunciado de una misión... un horizonte de valores representados en busca de realización” (Ardoino, 2000: 23-37).

Esta consideración lleva a plantear dos lógicas de evaluación:

- Una lógica técnico-operativa que plantea metas y sus indicadores de cumplimiento.
- Una lógica de proceso-gestión que se ubica en las prácticas ancladas culturalmente, constituidas de manera compleja, multirreferenciales, heterogéneas y que muchas veces resultan contradictorias.

Asimismo, esta lógica considera al conjunto de los actores implicados en dichas prácticas y, por ello, el terreno que se estará pisando es el de la intersubjetividad, del interjuego de sentidos y acciones. Nos referimos a la manera como esta pluralidad de actores-gestores, imbuidos en el marco de una política educativa-cultural y normativa, ponen en acción —con sus propias representaciones y valores— la misión que los programas establecen.



La evaluación del PNFEIE, llevada a cabo de 2004 a 2006, considero ambas lógicas, puesto que se entrecruzan y, de esta manera, se trata de lógicas paralelas.

II. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es valorar los alcances del PNFEIE de 2005 en algunas zonas indígenas, arrojados durante la selección de la muestra.

III. MÉTODO: ESCENARIOS, ACTORES Y TÉCNICAS

Para la realización de esta investigación-evaluatoria del PNFEIE se recurrió a estrategias de metodología cualitativa, por lo que se determinó una muestra en la que se incluía la necesidad de tener un acercamiento con experiencias de integración en escuelas indígenas. Después de una selección, un tanto aleatoria de la muestra, se determinó que los estados de Durango y Quintana Roo eran dos puntos importantes para explorar el trabajo de integración que ellos llevaban a cabo en comunidades indígenas. El principal criterio de selección fue su historia y sus características indigenistas.

Con esta visión cualitativa-etnográfica se buscaba la reconstrucción de las prácticas, documentar lo no documentado, y escuchar las voces de los actores de este proceso, tanto en su cotidianidad laboral como en el intercambio de sus subjetividades.

Para ello, se visitaron tres escuelas de educación indígena; una en Quintana Roo (preescolar en la zona de indígenas mayas) y dos en Durango (primarias en la zona de indígenas tepehuanos).

Como parte de la metodología implementada se realizaron observaciones en aula, durante algunos eventos de las escuelas, en el recreo y en el patio. También se aplicaron algunas entrevistas, cuestionarios, se pidieron algunos dibujos a los niños, se tomaron fotografías y videograbaciones.

Producto de una semana de investigación de campo para cada una de las entidades se hicieron, en el caso de Durango, ocho registros de observación de alumnos con discapacidad, integrados en las aulas de las escuelas indígenas; 12 registros de entrevistas individuales y grupales, sostenidas con algunas madres de familia



de alumnos con y sin discapacidad; dos entrevistas individuales a funcionarios de educación indígena, de educación regular y de educación especial, y ocho entrevistas individuales y grupales llevadas a cabo con el personal docente y técnico de educación indígena. En el caso de Quintana Roo, se llevaron a cabo diez registros de observación de alumnos con discapacidad, integrados en las aulas de las escuelas indígenas; cuatro registros de entrevistas individuales y grupales, sostenidas con algunas madres de familia de alumnos con y sin discapacidad; tres entrevistas individuales a funcionarios de educación indígena, de educación regular y de educación especial, y nueve entrevistas individuales y grupales, llevadas a cabo con el personal docente y técnico de educación indígena. Asimismo, una visita al domicilio de una de las niñas integradas, donde se entrevistó a su madre y su abuela.

IV. RESULTADOS

A. Quintana Roo: zona indígena maya

El estado de Quintana Roo cuenta con un Departamento de Educación Especial (EE) y un Departamento de Educación Indígena (EI), que se desprenden de la Subdirección de Equidad para la Calidad de la Educación Básica (SEyC) y dependen de la Dirección de Educación Básica (EB). Educación Especial y Educación Indígena comparten el mismo nivel en el organigrama.

A partir de la puesta en marcha del PNFEIE se comisiona, como asesor del Departamento de Educación Especial para atención a la EI, a un maestro de EE.

La respuesta favorable de las autoridades de EI hace que se conforme un equipo para coordinar todas las acciones de atención a la discapacidad y a las NEE en la EI. De esta manera, en 2001, dentro de EE se crea una Coordinación Regional de Integración Educativa para el Medio Rural e Indígena (CRIERI), encargada de implementar el PNFEIE en las escuelas pertenecientes a EI, para dar respuesta a la necesidad de atención a niños con NEE y/o discapacidad en la población indígena.

La CRIERI es el resultado de un acuerdo no oficializado entre jefes de departamento y no está reconocida en la estructura de la SEyC.



Gracias a la vinculación entre EE, EI y CRIERI las actividades no encuentran obstáculos, ni se dificultan; se cuenta con el apoyo de las autoridades de todos los mandos en los diferentes niveles, incluso se da autorización para que los maestros asistan a los diferentes seminarios que se realizan, lo que demuestra la buena disposición de ambos departamentos.

No tenemos ni la más mínima queja, hay un acuerdo y un entendimiento con el Jefe de Departamento de Educación Indígena que desde el inicio del ciclo escolar le pasamos nuestra calendarización. Esa calendarización la aprueban ellos conjuntamente con los supervisores para ver si no chocan con algunas de sus fechas; si llegan a chocar se hacen modificaciones, se adapta y se aprueba. Entonces cada supervisor gira oficios a sus maestros para que ese día asistan y su día está justificado, no hay ningún problema. Hemos encontrado muchísimo apoyo tanto del Jefe de Departamento de Educación Indígena como de los jefes de zona y de los supervisores. Por cuestiones de facilidades para que se realicen los seminarios no hay ningún problema.

Además, se tiene vinculación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que es una estructura federal.

La CRIERI está conformada por un maestro de EE (coordinador), dos maestras de EI (nivel preescolar y nivel primaria) y una maestra de EB (nivel preescolar). Resulta interesante observar que el equipo conjuga tanto a docentes de EE, de EI, como de educación regular.

La implementación del PNFEIE en la zona indígena de Quintana Roo está a cargo de la CRIERI. Se trata de una propuesta *sui géneris* e innovadora, aunque se basa en las estrategias del PNFEIE.

La propuesta le asigna un peso muy significativo a la sensibilización, la capacitación y la actualización. En este sentido, realizan tres tipos de seminarios: informativos (creación propia); intensivos: tres días continuos al inicio del ciclo escolar y cinco permanentes: un día cada dos meses. También llevan a cabo reuniones de evaluación con los supervisores después de los seminarios permanentes, para dar tiempo a que se verifique lo que han implementado los maestros en sus escuelas. Los docentes están acompañados por los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos (ATP).



Las convicciones del equipo de la CRIERI hacia la IE provocan que docentes, supervisores y asesores técnicos se involucren en la tarea de la integración al grado de “ponerse la camiseta”. Se observa al personal de EI involucrado y se encuentra altamente motivado.

A diferencia de lo que hacen generalmente las USAER —seminarios en cascada que van bajando a los diferentes niveles—, en la CRIERI, el coordinador, junto con su equipo, imparten los seminarios a todos los docentes, a los ATP y a los supervisores de EI, quienes carecen de formación en EE.

Es indiscutible que también uno de los elementos importantes en este proceso es la manera como el coordinador de la CRIERI, junto con su equipo, abordan los temas, motivándolos y haciéndolos sentir capaces de hacerlo, pero sobre todo actuando con la firme convicción de que lo van a hacer bien.

[...] estamos con la idea de que el maestro sabe y sabe mucho, nada más hay que organizar eso que sabe en qué momento lo puede aplicar y en qué momento no es conveniente, cómo hacerse de los recursos con los que dispone para que él tenga en cuenta que debe trabajar con lo que hay y no añorar lo que no tiene, pues ésa es la idea de que él va a hacer el trabajo solo, él va a detectar al alumno y va a evaluar al alumno, él va a hacer las adecuaciones curriculares correspondientes y él va a hacer un trabajo de seguimiento, por supuesto con el apoyo de nosotros, pero el apoyo es básicamente al interior de los seminarios, ése es el momento en el que nos reunimos...

De esta manera, el término capacitación no es muy utilizado por el equipo de la CRIERI; por estrategia parten de que el maestro sólo requiere actualizarse.

Nosotros llevamos actualización, porque tenemos la convicción de que los maestros son capaces de hacer eso y mucho más; entonces, a veces el término de capacitación podría preenjuiciarse en la idea de que éste no es capaz y lo voy a capacitar para hacer. Entonces, aquí en Quintana Roo preferimos utilizar mejor el término de actualización, porque sabemos que muchos maestros saben hacer la actividad, a lo mejor les hace falta un poco de organización de cómo sistematizar.

Los seminarios se imparten bajo un tono altamente emocional que toca fibras sensibles de los participantes: los significados del ser infantil y las creencias religiosas.

[...] dentro de lo que nosotros trabajamos, es que un niño con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad es como cualquier otro niño, que se ríe, que llora en ocasiones, que a veces trabaja, que a veces no trabaja, pero como parte de ser niño, y que antes de tener una discapacidad es niño y que por lo tanto tiene que conocer al sujeto con el cual va a trabajar para poder adecuar el programa que se va a desarrollar...

Por otro lado, como el docente es quien llevará a cabo las estrategias didácticas y adecuaciones curriculares dentro del aula, se realiza una labor de sensibilización importante a fin de que él identifique sus potencialidades para el desarrollo de esta tarea, a partir de la propia experiencia.

[...] los prejuicios les ganan, las ideas mal fundadas, la idea es: “Primero conócelo, no te vayas con un prejuicio y después de conocerlo y trabajar un tiempo ya me dices cómo te fue, pero no antes”, y creo que cuando los maestros tienen la oportunidad de trabajar con estos alumnos su opinión cambia.



Asimismo, las acciones del equipo de trabajo de integración también han servido para apoyar a los alumnos regulares y para mejorar la institución escolar, ya que abren nuevas posibilidades de aprendizaje y de trabajo de grupo.

Ahora bien, la mayoría de los docentes de la escuela visitada en Quintana Roo cuenta con licenciaturas; algunos de ellos tienen posgrados y muchos son oriundos de la comunidad de la escuela, por lo que dominan la lengua maya y conocen las características y las necesidades de la comunidad.

Lo anterior permite observar el compromiso que han asumido ante las actividades que desarrollan, tales como la evaluación diagnóstica, la evaluación psicopedagógica y el DIAC, a partir de los cuales elaboran la propuesta curricular adaptada, además de la planeación mensual y la planeación diaria que les solicitan en el jardín de niños y todo esto con tan sólo unas sesiones de asesoría por parte de la CRIERI.

Bueno, pues para mí ha sido algo nuevo ¿no?... me motiva a leer, a investigar sobre cómo poder trabajar con L, pero ya al principio sí sentía temor de que quizás yo no fuera capaz de ayudarla a integrarse al grupo, pero ya después con los talleres... veo que no es tan difícil...

Los profesores consideran que, en gran medida, los cursos de la CRIERI promueven este espíritu, y se comenta de los avances alcanzados por una niña con discapacidad intelectual, gracias a las acciones realizadas por la docente —impulsadas por la CRIERI— y los compañeros.

La discapacidad asume en estas maestras un significado de reto, logro y orgullo; además, implica un alto nivel de compromiso.

Aquí en la escuela nosotros, generalmente, cuando hay talleres o algo novedoso calendarizamos para que cada determinado día nos quedemos a revisarlo, porque todavía no le agarramos bien la forma de trabajar, pues nos dedicamos a leer y se comenta en grupo, nos apoyamos mutuamente para salir adelante con ese nuevo reto que tenemos... la directora nos ha dicho que si tenemos algún problema que ella con mucho gusto nos puede ayudar.

En esta cita se resalta el sentido de colaboración que se da entre la gente involucrada en el proceso; se apoyan, se orientan y de esa forma van realizando todo el trabajo con entusiasmo e interés.

Al desempeñar su labor, las docentes encuentran satisfacción. Realizan su trabajo cotidiano con entusiasmo, paciencia y amor; a pesar de que en los salones de clase se observan niños muy inquietos, en ningún momento los docentes pierden estas actitudes y sentimientos.

Las observaciones en el aula revelan la constante presencia de la maestra con una actitud positiva.

R (niña con discapacidad intelectual) sigue mucho a la Maestra (M), pareciera que su seguridad depende de que esté físicamente próxima a ella (nota del observador). La maestra es un dechado de cariño y paciencia; alienta y apoya a los niños, pasa de una mesa a otra, pero le dedica un poco más de atención a R: “¡Miren el trabajo de R!”, aproximándose a R. La M se dirige a ella diciéndole lo bonito que ha dibujado.



Este diario de campo muestra la relación afectuosa entre una alumna con NEE con discapacidad y su maestra.

B. Durango: zona indígena tepehuana

El estado de Durango cuenta con dos instancias para tratar los asuntos de la zona indígena: la Dirección General de Educación Indígena (DGI) y el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). Hacia 2005, el Departamento de EE empieza a trabajar con ambas, creando una Comisión. Sin embargo, en la opinión de un funcionario de EE, Educación Básica es la instancia que debe hacerse cargo del PNFEIE.

Ahora bien, algunos integrantes de la Comisión de EE y maestros de la zona indígena comentan, en tono de reclamo, el olvido de la población indígena con NEE por parte de las autoridades gubernamentales: “Las autoridades no habían volteado los ojos para acá, para la población indígena con necesidades especiales, desde hace muchos años”.

La lejanía y la dispersión de las escuelas indígenas llevan a la Comisión de EE al diseño de una propuesta alternativa al modelo de la USAER, que aplica tanto a la escuela urbana como a la rural, denominada Enlace.

El modelo de USAER que está operando en el contexto urbano no es operante en el contexto indígena. Estamos buscando precisamente ese modelo, ¿qué servicio sería?, un CAM no funciona, una USAER en las condiciones que está acá tampoco; ahorita la única estrategia que estamos viendo viable es el Enlace.

Los integrantes de Enlace tienen una formación en EE y son maestros del Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE); funcionan como vínculos entre los maestros regulares y EE. Se señala que fungirán como acompañantes del maestro regular y que apoyarán todas y cada una de sus acciones. Asimismo, establecerán vínculos con supervisores y directores.

Se percibe que el éxito de la operación particular del PNFEIE depende, en gran medida, del compromiso que establezcan los docentes hacia las comunidades: “Yo confío mucho en los docentes,



yo pienso que una gente comprometida con poca capacitación logra mucho y una gente con mucha capacitación y poco compromiso no logra nada”.

Se señala que un problema grave que interfiere con el proceso de la capacitación es la movilidad de los maestros. En este sentido, se ha pensado que los Enlaces y los docentes de las distintas zonas hablen la lengua y sean oriundos de la región.

Las primeras acciones en la implementación del PNFEIE relieren información, sensibilización y detección de discapacidad en las nueve regiones indígenas.

Cabe señalar que los docentes de las escuelas indígenas son bachilleres que han tomado el curso de inducción. El curso dura 200 días, y tiene un horario de las 8:00 a las 15:00 horas. Para el futuro, en este curso se pretende impartir el tema de la integración de niños con NEE. La base laboral de estos docentes depende del estudio de la licenciatura.

Ahora bien, una de las escuelas visitadas está ubicada en la zona de la Guajolota; el ambiente es muy agradable, sus distintas áreas se ven limpias y bien cuidadas; sin embargo, no cuenta con agua corriente.

El PNFEIE se encuentra en una fase inicial de implementación y los docentes perciben que el Programa apoya su misión; señalan que contarán con información y con herramientas para garantizar el aprovechamiento de los alumnos con NEE.

El ser docente para estos maestros significa conocer bien a todos y cada uno de sus alumnos, para convertirlos en adultos de provecho. Perciben que los alumnos con NEE con o sin discapacidad implican mayor reto, el cual se acepta con gusto. Indican que la atención a estos niños enriquece su experiencia docente y hace que se sientan maestros orgullosos.

A esos niños los considero un reto grande, porque a partir de ahí voy a poder compartir mis experiencias de cómo cambié o qué estrategias hice para que hablara o leyera. Hay disposición de parte mía... lo más bonito es si yo hago a un niño leer... imagínese, ya no van a contármelo, ahora yo voy a contar mi experiencia.



Los maestros de la escuela señalan que la comunidad tepehuana no cuenta, dentro de su lengua, con un término que haga referencia a la discapacidad. Los niños que muestran alguna discapacidad se consideran enfermos, “no salen bien”, y por ello no pueden hacer tal o cual cuestión como los demás.

Las observaciones que se realizaron en el aula revelan un trato igualitario para todos y cada uno de los alumnos.

La reunión con los padres de familia dejó ver una posición de marginación. No conceptualizan la IE como un derecho de todos y afloran sentimientos de agradecimiento hacia las autoridades de la escuela. Asimismo, se detectan sentimientos de lástima hacia los niños con NEE: “Para mí es un honor. Aquí los maestros están resolviendo todos los problemas... los niños así (niños con NEE), al ser recibidos en la escuela, van a estar mejor”.

La disciplina, que es frecuente observar en las escuelas urbanas —horarios rígidos—, no parece aplicarse a la escuela visitada; los niños transitan por ella con mucha libertad. Entran y salen de los salones, van a la biblioteca y en su entrada hojean los libros; van y vienen de la tienda cercana, etc. Las dinámicas implementadas demuestran que no hay distinciones entre los niños y que se muestran orgullosos de su escuela.

La otra escuela visitada se ubica en la Mesa de San Antonio; las primeras impresiones refieren que es una escuela abandonada, con pocos recursos, no cuenta con los servicios básicos, no hay agua, ni luz, ni atención médica. Los alumnos viven en extrema pobreza. Aquí se está atendiendo a los alumnos con aptitudes sobresalientes, sin embargo, se detecta que esta atención resulta relevante sólo en la medida en que hay miradas puestas en su escuela: el grado de atracción a programas particulares está en función de los recursos que las autoridades asignan.

El Programa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes inició con una fase exploratoria de identificación; para ello se aplicaron cuestionarios tanto a niños como a maestros y se analizaron las calificaciones de los niños prospectos. Asimismo, se organizó un seminario con maestros y con padres de familia. A los maestros se les proporcionó material bibliográfico para apoyar la información que recibieron.

En la exploración del significado del ser docente se detectó que éste implica conocer a los niños, fomentar la creación de metas y



entender sus problemáticas. De esta manera se indica que los estudiantes se convierten en sus hijos: "Tú como maestro conoces a tus alumnos... su conducta, cómo se siente, cómo trabaja".

El ser docente exige, en la opinión de los maestros, brindar un trato igualitario a cada uno de los niños, aunque saben que son diferentes unos de otros: "Nosotros estamos atendiendo a todos igual, sin distinción".

De igual forma, su labor implica tratar, por todos los medios, que su escuela se haga de recursos y, en este sentido, comunican al equipo evaluador los problemas que definitivamente están fuera del ámbito educativo, pero que repercuten en él, como por ejemplo: falta de agua, pocas fuentes de trabajo para los habitantes, problemas de salud, desnutrición y poco apoyo pedagógico.

Los niños tienen aquí muchas infecciones, por ejemplo granos, creo que al no lavarse las manos y al comer con las manos sucias se contaminan, se enferman del estómago, les salen granos. Se desarrollan muchas enfermedades a raíz de que no hay agua, no hay clínicas, no hay un centro de salud a donde acudir.

Los niños vienen enfermos, tienen diarrea, gripe y como no comen bien, están desnutridos.

Ahora bien, se detecta que el Programa de Atención a Alumnos con Aptitudes Sobresalientes no se comprende del todo: "todavía no agarramos el hilo... a este Programa Nacional no lo conocíamos".

Se indica que antes de que escucharan de este Programa, ellos ya sabían que contaban con este tipo de niños. Los niños sobresalientes son, en su opinión, los que terminan las tareas rápidamente, los que son inquietos, participativos y siempre quieren ayudar a los otros; los consideran valiosos asistentes, sobre todo para aquellos maestros que no dominan la lengua y un gran apoyo para los alumnos tímidos o retraídos, ya que la relación igual-igual (niño-niño) promueve la confianza y ésta es importante para el buen desempeño escolar: "Me ayudan a dar instrucciones a los niños que no entienden; eso es bueno porque hay niños tímidos que mejor les preguntan a ellos. Hay más confianza entre niños. Terminan así rápido y los pongo a que ayuden a los demás".



También consideran que cualquier alumno es sobresaliente en uno u otro aspecto: “Algunos niños pueden sobresalir en deportes, canto, poesía, escritura y así en diversas materias... a algunos les gusta hablar a otros no”.

En otro orden de ideas, piensan que los padres de familia de estos niños, al enterarse de su participación en el Programa, se sienten orgullosos.

La entrevista grupal realizada con los alumnos con aptitudes sobresalientes revela que desconocen que han sido asignados a este Programa. No se consideran especiales en ningún sentido, se autoperciben como niños medianamente aplicados.

Los dibujos que se les pidió que realizaran revelan que desean ser profesionistas, técnicos o bien desempeñar algún oficio. Se observa que sus dibujos son muy pulcros, con trazos muy cuidados, simétricos, lo que implica sistematicidad y aplicación.

Los dibujos elaborados por los demás niños de la escuela refieren los mismos deseos; muchos de ellos se ven a sí mismos como maestros, aunque hay algunos con altas aspiraciones —llegar a ser presidente— o con aspiraciones artísticas más que intelectuales —escribir canciones o ser escritores.

Es digno de mencionar que en muchos de estos dibujos se plasma el problema del narcotráfico, ya que aparecen sembradíos de marihuana, policías y militares con armas de fuego.

V. CONCLUSIONES

En el marco de los resultados de las dos zonas indígenas visitadas, se detecta que la implementación del PNFEIE ha estimulado un gran interés por parte de funcionarios y de docentes para dar atención a los niños indígenas con NEE. Al igual que en los demás niveles evaluados durante la investigación, el PNFEIE permitió sistematizar y organizar esfuerzos de integración de niños con o sin discapacidad que ya se venían realizando, de alguna manera, por iniciativa de cada escuela o zona; esto es una de las grandes fortalezas encontradas al Programa, que se convierte en un eje o directriz que permite vincular diferentes sectores del Sistema Educativo.



Las estrategias de trabajo implementadas en los dos estados revelan mucha creatividad y esfuerzo por adaptarse a las condiciones de las comunidades indígenas.

En este sentido, Quintana Roo establece un CRIERI con unos pocos años de creación y Durango propone Personal de Enlace como una iniciativa de reciente aparición.

El CRIERI ha posibilitado el encuentro de lógicas de acción diferentes y, de esta manera, EE, EB y EI están trabajando armónicamente.

Este logro se debe a varios factores:

- Un equipo multidisciplinario que entiende las diferentes perspectivas.
- Una filosofía de trabajo llena de entusiasmo, optimismo y compromiso.
- Una búsqueda constante de soluciones a pesar de limitaciones y tropiezos.
- Una plena confianza en el docente indígena.

El Personal Enlace de Durango comparte estos factores, sin embargo, habrá que esperar para ver los frutos que se obtienen.

Es digno de mencionar el reto y el orgullo que significa para los maestros indígenas atender alumnos con NEE con o sin discapacidad.

Ahora bien, aun cuando estas diferentes estrategias hacen evidente que el PNFEIE es un programa flexible, que da cabida a la educación bilingüe intercultural, las acciones implementadas no van en el mismo sentido. No se cuenta con las bases mínimas para llevar a cabo la interculturalidad y, por ello, ésta permanece en el ámbito de lo utópico.

Las comunidades indígenas siguen manteniéndose marginadas del resto del país, los problemas de alimentación y salud de los niños constituyen barreras educacionales.

Los docentes indígenas no están formados ni capacitados para llevar a cabo una educación bilingüe intercultural y, en este sentido, la cultura indígena se deja a un lado.

La comunidad indígena no participa de manera activa en el proceso educativo.

Estos factores, si bien complejos, hacen necesario que el PNFEIE, sin demeritar los logros obtenidos en las zonas in-



dígenas visitadas, implemente lineamientos concretos, tanto filosóficos, como políticos, teóricos y prácticos, para efectuar una verdadera integración educativa de los niños indígenas con NEE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J.** “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”, en B. M. Rueda y A. F. Díaz Barriga. *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*, Barcelona, Paidós Educador, 2000.
- Bolívar, A.** “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004.
- Castro, M. I.** *Educación indígena en México: dificultades de un diálogo intercultural*, V Congreso de las Américas, Puebla, Universidad de las Américas, 2001.
- García, S.** “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 61-81.
- Millán, M. G.** “Maestros indígenas, burocracia frente a identidad”, en *Tramas 24, subjetividad y procesos sociales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2006, pp. 135-155.
- Muñoz, H.** “Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México”, 2006. Disponible en www.uv.mx/DEI/P, acceso de octubre de 2006.
- Secretaría de Educación Pública-Poder Ejecutivo Federal.** *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México, SEP, 1996.
- Viqueira, J. P.** “La falacia indígena”, en *Revista Nexos*, año 28, vol. XXVIII, núm. 341, 2006, pp. 49-52.
- Zimmermann, K.** “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”, 2006. Disponible en www.oei.org.co/ocivirt/riel3a05.htm, acceso de octubre de 2006.

