



Reflexiones y análisis de
Procesos de evaluación del aprendizaje 
en contextos multiculturales 



Secretaría de Educación Pública
Leticia Ramírez Amaya

Subsecretaría de Educación Básica
Martha Velda Hernández Moreno

Director General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe
Vicente Marcial Cerqueda



Diseño Editorial
Jorge Mustarós Pérez

© Dirección General de Educación Indígena,
Intercultural y Bilingüe.

Avenida Universidad 1200,
piso 6, cuadrante 10, ala sur,
Col. Xoco, C.P. 03330, Benito Juárez,
Ciudad de México.

ISBN: 000-000-0000-00-0

Primera edición, 2024.

Impreso en México.
Distribución gratuita.
Prohibida su venta.

Reservados todos los derechos.
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta
obra por cualquier medio electrónico o mecánico sin
consentimiento previo y por escrito del titular de los
derechos.



Reflexiones y análisis de
Procesos de evaluación del aprendizaje 
en contextos multiculturales



Coordinación

Beatriz Rodríguez Sánchez **DGEIIB**
Fusae Nakazawa Cuéllar **MEJOREDU**
Luz María Stella Moreno Medrano **INIDE**
Mariana Zuñiga Garcia **MEJOREDU**

Colaboración

Hugo Soto de la Vega **MEJOREDU**
Victorina Beceril Molina **DGEIIB**



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



inbE
Comprometidos con
la equidad educativa



Índice



Prólogo	9
Presentación	11
Mesa 1: Escuelas de contextos urbanos/multiculturales	15
Contexto social, político e institucional	18
Evaluación	
Sobre la detección de la población en escuelas urbanas	22
Sobre el diagnóstico inicial	23
Propuestas externas a la escuela para evaluación diagnóstica	24
Sobre las funciones de la evaluación y el aprovechamiento de los resultados	26
Recomendaciones emitidas para mejorar la pertinencia de la evaluación	27
A manera de cierre	31
Referencias	32
Mesa 2: Escuelas de contextos indígenas/rurales	37
Acerca del contexto social y lingüístico de los estudiantes	39
Acerca del diagnóstico sociolingüístico	40
Acerca de la aceptación de las lenguas y las estrategias para promoverlas	43
Acerca del currículo único y sus adaptaciones	46
Acerca de la evaluación de los aprendizajes	48
Acerca del uso de los resultados de las evaluaciones	50
Otras temáticas planteadas	
Los materiales didácticos	51
La formación docente	52
Las variantes de las lenguas	53
Conclusiones	53
Mesa 3: Evaluación en contextos de jornaleros agrícolas migrantes	59
Contexto social	60
El contexto michoacano	63
El contexto chihuahuense	64
Contexto político e institucional	66
Experiencias de evaluación	69
Lo que falta por hacer	75
Referencias	78



Prólogo



La presente publicación es un documento resultado del análisis de las reflexiones y experiencias aportadas en tres Mesas de análisis convocadas por la DGEIIB, MEJOREDU y el INIDE, a fin de analizar y recuperar experiencias docentes sobre evaluación en tres contextos que reciben población cultural y lingüística diversa: el medio urbano, el medio indígena y los campamentos agrícolas migrantes.

Con el fin de amplificar las voces de las experiencias en torno a la evaluación en contextos socioculturales diversos, se convocó a docentes y especialistas para conversar sobre los desafíos que enfrentan en sus propios contextos. De esta manera, fue posible analizar las barreras sistémicas y coyunturales que siguen reproduciéndose a pesar de los pequeños avances que se han tenido en distintas administraciones.

La transcripción de todas las sesiones y el análisis de las opiniones vertidas fue realizado en 2023 al igual que la redacción y revisión del texto, logrando concluir el tratamiento de diseño editorial este 2024. El análisis se presenta con una descripción del contexto social, político e institucional de cada ámbito, para concluir con la identificación de las necesidades y posibles sugerencias en vías de mejorar los procesos de evaluación.



Presentación



La mejora continua de la educación es un proceso en que se valoran los avances de los aprendizajes tanto del estudiantado como de los colectivos docentes. Sin duda, son momentos que se repiten durante el proceso educativo de distintas formas y con diversos propósitos, todos apuntando a proporcionar recomendaciones para hacer mejor la tarea educativa.

Conocer cómo se realiza la evaluación a nivel de aula pone en evidencia la gran diversidad de aproximaciones que realizan las y los docentes a fin de dar cuenta de los aprendizajes realizados por sus estudiantes. Escuchar las voces de colectivos docentes pone en evidencia la desigualdad de oportunidades que enfrenta el estudiantado en contextos socioculturales diversos, mientras que a nivel de país revela los esfuerzos que deben realizarse para asegurar igualdad de logros educativos para todas y todos los niños, jóvenes y adolescentes. Las experiencias en evaluaciones diversas (internas y externas) reportadas por las y los docentes participantes de esta experiencia han mostrado cifras desalentadoras y poco útiles tanto para la escuela como para las familias, y aún las evaluaciones que buscan aportar datos para la planeación y la mejora de la infraestructura no han incidido lo suficiente para garantizar a las comunidades escolares las condiciones básicas para encaminar hacia la excelencia educativa, hasta el momento.

Lo anterior se complejiza en contextos multiculturales y plurilingües en los que la diversidad de referentes culturales se multiplica y las lenguas maternas difieren de la lengua hegemónica. El español sigue siendo la lengua utilizada en las evaluaciones formales y de aula a las que se expone a las niñas y niños de educación indígena y migrantes, representando una barrera para una valoración más justa de lo que realmente aprenden. Adicionamos las condiciones precarias de sus contextos económicamente deprimidos y su escasa participación en las decisiones que directamente les afectan.

La preocupación por ampliar y profundizar la reflexión en torno a las formas en que se realizan las evaluaciones para las niñas y niños indígenas, donde estos se encuentren, ya sea en sus territorios tradicionales, en las ciudades o en los campamentos agrícolas al migrar con sus familias, así como el compromiso de contribuir al logro de una evaluación justa y pertinente nos movió a realizar una indagación acerca de las experiencias que han tenido las y los docentes en distintos tipos de evaluaciones: las que realizan ellas y ellos mismos, las que se llevan a cabo por iniciativas estatales, las que se realizan por instancias evaluadoras federales y en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, las que se realizan a nivel internacional o por recomendación de organismos como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

En conjunto con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, coincidimos en la iniciativa de contribuir al esclarecimiento y entendimiento de los procesos de evaluación del aprendizaje en el aula y cómo son vividos estos en tres contextos multiculturales: en escuelas urbanas que reciben estudiantes indígenas, en escuelas de educación indígena y en escuelas o espacios destinados a la enseñanza escolar en campamentos agrícolas migrantes.

Las tres dependencias en sinergia hemos trabajado en la recuperación de experiencias de evaluación y presentamos hoy este documento con el propósito de aportar reflexiones, directamente de la experiencia docente, que nos acerquen a la comprensión de las condiciones y los mínimos o máximos para el logro de una evaluación más justa y pertinente para las niñas y los niños del México pluricultural que nos caracteriza. Agradecemos ampliamente la participación y el apoyo para la realización de esta experiencia a la Dra. Luz María Stella Moreno Medrano, directora del INIDE de la Universidad Iberoamericana, al Dr. Francisco Miranda López, Titular de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, y al Mtro. Andrés Sánchez Moguel, Director General de Evaluación Diagnóstica de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu. Asimismo, manifestamos nuestro agradecimiento y reconocimiento a las y los docentes, directivos, investigadoras e investigadores que compartieron sus experiencias y reflexiones en torno a la complejidad, y al mismo tiempo la riqueza, de valorar los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes indígenas en contextos rurales, urbanos y en campamentos agrícolas migrantes.

Dentro de los hallazgos de esta experiencia, encontramos que las y los docentes que laboran en contextos multiculturales toman en cuenta las condiciones del contexto escolar y de sus estudiantes para realizar sus evaluaciones, logrando una valoración más contextualizada de lo que han aprendido, misma que les permite tomar decisiones sobre cómo encaminar el aprendizaje de cada estudiante. Hacerlo así marca la ruta para que la evaluación pueda convertirse en una herramienta participativa y formativa permitiendo acompañar los aprendizajes, las prácticas de enseñanza de las y los docentes y por ende contribuir a la mejora de la educación que reciben nuestras niñas, niños y adolescentes.



Mesa 1

**Escuelas de contextos
urbanos / multiculturales**



Resultados de la 1ª Mesa de análisis

Docentes

- » Profra. Ana Lucía Zamudio González. Esc. Primaria Bilingüe Emiliano Zapata. DGEI.
- » Profra. Ma. Guadalupe Guerrero Saucedo. Escuela República de Colombia, CDMX.
- » Profra. Cecilia Matilde Cámara Ulloa. Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz. Naucalpan, México.
- » Dra. Haydee Rivero Turriza, Directora de la Primaria “José María Morelos y Pavón” de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Académicas y académicos

- » Dra. Rebeca Barriga Villanueva. El Colegio de México (COLMEX).
- » Dra. Ivette Flores Laffont. Universidad de Guadalajara.
- » Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- » Dra. María Luisa Parra. Universidad de Harvard.
- » Dra. Alejandra García Aldeco. Fundación Zorro Rojo.
- » Mtra. Valentina Uribe Zaráin. Fundación Zorro Rojo.
- » Dr. Pedro Cardona F. Universidad Autónoma de Querétaro.
- » Dr. Juan Sánchez García. Escuela Normal Miguel Luis Martínez, Monterrey.

Equipos:

MEJOREDU

- » Mariana Zúñiga
- » Fusae Nakasawa
- » Julián Maldonado
- » Guadalupe Aguila
- » Hugo Soto
- » Andrés Sánchez

DGEIIB

- » Beatriz Rodríguez
- » Victorina Becerril
- » Pilar Rivera

INIDE

- » Luz María Moreno
- » Diego Juárez

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se han complejizado por la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas de escuelas urbanas. Las y los docentes y especialistas de Puebla, Ciudad de México, Querétaro, Guadalajara, Yucatán, Monterrey y de Estados Unidos, que participaron en la mesa de análisis y que trabajan con población indígena y migrante que llega a las ciudades, señalaron las dificultades que enfrentan, que van desde la complejidad para la detección de esta población, así como las dificultades encontradas en los distintos momentos del proceso educativo, al implementar un currículo nacional, y al evaluar los aprendizajes sin atender a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a sus estudiantes. Nos referimos a la diversidad y a las diversidades en plural, dado que en contextos urbanos hay confluencia de población llegada de distintas entidades, múltiples regiones indígenas, diversidad de lenguas y culturas, además de la población afrodescendiente y nativa de la ciudad, población de retorno y extranjeros que llegan a este país.

En este apartado analizaremos las reflexiones compartidas por las y los docentes y especialistas participantes en la Mesa 1 surgidas desde su práctica profesional en torno a los procesos educativos en conjunto y de manera especial en la evaluación, y las propuestas y recomendaciones realizadas en vías a desarrollar orientaciones para aproximarnos a una evaluación pertinente que considere las particularidades culturales y lingüísticas de las niñas y niños que asisten a las escuelas urbanas.

Es importante señalar que las y los docentes enfocan globalmente y en toda su complejidad los procesos escolares, siendo difícil fragmentar y abordar por separado cada parte del proceso. Hablar de evaluación implica para los docentes, hablar de currículo, de contenidos de enseñanza, de formación docente, de decisiones de las autoridades educativas de la propia escuela, de las Secretarías de Educación Estatal y Federal, de dinámicas entre docentes, de la participación de las familias y de las y los estudiantes, como un todo relacionado.

Contexto social, político e institucional

En los últimos 30 años se ha modificado la composición poblacional por los movimientos migratorios internos y externos y sin advertencia para la escuela y los docentes ni para las Secretarías de Educación de los estados que tienen la responsabilidad de ofrecer educación de excelencia para todas y todos. El sistema educativo está aún dividido para una realidad ya no delimitada como tal, en una atención educativa para los indígenas, que considera que los hablantes de lenguas indígenas están aún en sus territorios tradicionales, y una educación para la población monolingüe que tiene como lengua materna el español en las ciudades. Por otra parte, está la atención educativa a la población migrante que se concentra en campamentos agrícolas y la cual actualmente se encuentra sin apoyos estatales ni federales; se trata de hijos de jornaleros trabajadores del campo, población altamente diversa como se analizará detalladamente en el tercer fascículo de esta publicación.

Yo llegué hace aproximadamente 9 años a la escuela y nos ha costado mucho trabajo porque tenemos que luchar con la discriminación de que son objeto los niños dentro de su comunidad. Entonces los niños no se identifican como hablantes de una lengua originaria, de la que fuera, y la escuela tiene un fenómeno muy importante al estar junto a la Central (de abastos). La Central ha traído una movilidad impresionante, entonces tenemos ahorita niños zapotecos, muy poquitos, tenemos mazatecos, tutunakú, nahuas, hñahñus y hemos tenido tzotziles y tzeltales, pero los que más se han establecido son los grupos de Oaxaca de Huahutla de Jiménez, los que han establecido colonia y comunidad principalmente.

(Docente).

La auto invisibilización surge como estrategia de defensa contra la discriminación y el racismo, que han sido factores de abandono de la lengua que se suman a otros, como son las políticas públicas, tanto de educación, como las políticas lingüísticas y la manera en que estas son interpretadas y aplicadas. Como consecuencia de todo lo anterior, tenemos a la gran mayoría de las lenguas indígenas nacionales en peligro de desaparición.

La composición poblacional de las ciudades se ha diversificado año con año y notoriamente, la diversidad aumentó después de los dos últimos años por los efectos y problemas generados por la pandemia causada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Por problemas económicos, violencia, pobreza, llegaron a las ciudades familias de comunidades indígenas, y esto se ve reflejado en las aulas. Las y los docentes tienen el reto de atender a esta población que llega después de haber estado durante dos años fuera de la escuela y como consecuencia, con pocas experiencias escolares.

Yo estoy viendo un fenómeno muy grande, al menos en esta zona norte de la ciudad, que es la gran deserción que está habiendo y la gran movilidad de familias después de la pandemia. Sobre todo, por cuestiones económicas, entonces eso nos ha llevado, en la escuela, a implementar algunas actividades o alguna estrategia precisamente para los niños que llegan y que muy seguramente van a terminar el ciclo escolar. Entonces, que los niños salgan lo mejor preparados o con los mejores elementos o herramientas para consolidar la lectoescritura, hasta lograr los aprendizajes esperados fundamentales o elementales.

(Docente).

El sistema educativo en su conjunto está haciendo esfuerzos para responder a las necesidades educativas de esta población. Sin embargo, se requieren cambios de fondo y transformaciones e inclusive modificaciones estructurales del sistema educativo nacional. Uno de estos cambios, como lo señala una Maestra de la Ciudad de México, es en la enseñanza de lenguas en contextos urbanos donde los niños después de la pandemia llegan con distintos niveles de conocimiento de la lengua materna y del español y se encuentran en una aula donde el español es la única lengua de enseñanza y de comunicación, dado que las y los docentes tienen como lengua materna esta lengua y no saben ni conocen lenguas indígenas nacionales.

“tenemos muchos niños que, durante la pandemia, la lengua que escuchaban en sus casas, fue la lengua materna, que es de diferentes estados de la república, sobre todo de Oaxaca, y que ... bueno... venían con todo ese chip de esa primera lengua que tienen en el hogar, que es del lugar de origen, del lugar de nacimiento de sus padres, entonces llegan a la escuela ahorita después de la pandemia, enfrentando una situación totalmente nueva para ellos, porque ya es todo en español, ya no es nada más en su lengua madre, entonces sí hemos tenido grandes retos”

(Docente).

La atención educativa a la población indígena en la Ciudad de México ha estado coordinada por Educación Especial, considerando a la población como vulnerable y merecedora de una atención educativa diferenciada, “especial”. De hecho, antes de que apareciera la UDEII (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), ocurría algo que afectaba negativamente a las niñas y niños migrantes en las ciudades, cuando eran canalizados a Educación Especial desde las escuelas primarias, al interpretar como “problemas de lenguaje” su precario dominio del español, por ser esta su segunda lengua. Si bien actualmente la UDEII se enfoca a la atención a toda la población vulnerable como Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, existe aún una mirada compensatoria y de segregación considerando como “un problema” a la diversidad cultural y lingüística, y no como una ventaja pedagógica que enriquece los aprendizajes. Lo anterior es un mecanismo de patologización de las diferencias que ocurre para todo aquello que se aleja de los rasgos característicos de las mayorías.

Lo anterior se explica, por una parte, porque no hay una propuesta de formación docente que prepare para la atención educativa pertinente para las niñas y niños bilingües de escuelas primarias generales. Esta fue una de las demandas en la que todas y todos los participantes de las Mesas coincidieron. Si bien existe una oferta educativa para la formación de maestros que brinden atención educativa a los niños caracterizados por la diversidad sociocultural, lingüística y étnica de nuestro país, estas escuelas forman a profesores para el subsistema de educación indígena, no para primarias generales de contextos urbanos o migrantes. Es el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, Escuela Normal Valle del Mezquital, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa Sonora, la escuela Normal del Estado de México con la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, entre otras; todas ellas ofrecen formación para la docencia en contextos indígenas con enfoque intercultural. Así lo señala el ACUERDO número 492¹.

Aun no existe la propuesta de ofrecer formación docente en las Escuelas Normales para la atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos urbanos; es por iniciativa propia, por lo que las y los docentes hacen esfuerzos y aplican su creatividad para atender a esta población. Así, por su compromiso con la educación de las niñas y los niños, han desarrollado importantes innovaciones en todas las fases del proceso educativo.

¹ Acuerdo número 492 “por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe. Publicado en el D.O.F. del 31 de agosto de 2009. Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública. ALONSO JOSE RICARDO LUJAMBIO IRAZABAL, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 3o., segundo párrafo, fracciones II y III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; ... *Que el desarrollo educativo del país enfrenta el desafío de hacer realidad el anhelo de los pueblos y comunidades indígenas que son, sin duda, uno de los activos más valiosos del patrimonio de la Nación;...*”

El Currículo, planes y programas de educación básica, es otro de los elementos que es detectado como limitado para la atención a la diversidad².

Nos hemos reconocido constitucionalmente como una nación pluricultural, el 28 de enero de 1992 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación el “Decreto que adiciona el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, en virtud del cual se reconoció oficialmente, por primera vez en la historia del México moderno, el carácter pluricultural de la nación, sin embargo hasta ahora se abren expectativas y oportunidades de contextualizar el currículo con la propuesta de los Nuevos Planes y Programas Educativos 2022, a partir del codiseño con participación del colectivo docente. Lo anterior respondiendo al mandato de la Ley general de educación, Capítulo I, y de la función de la Nueva Escuela Mexicana en su Artículo 14³.

Propiamente sobre la evaluación, recuperamos opiniones sobre las políticas que se han generado y mantenido a lo largo de los últimos años y que impactan en las escuelas y dejan distintas experiencias y niveles de satisfacción o insatisfacción para docentes y en general para todo el colectivo escolar, incluidas las familias y las niñas y niños y sus comunidades. Fueron mencionadas evaluaciones que emergen desde las instancias federales, otras estatales y otras desde la iniciativa de la misma escuela por los directivos, y las y los docentes. De manera reciente se ha integrado a los programas de estudio la evaluación formativa con los siguientes señalamientos: -La evaluación- “tiene como función principal retroalimentar el trabajo docente a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento. Este diálogo conlleva elementos como la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes respecto a los contenidos abordados en los campos formativos en diferentes momentos del ciclo escolar y, principalmente, cómo se expresan en la vida diaria. Se evalúa para poner en evidencia el trayecto recorrido y el que falta por andar, con el fin de emitir una valoración pertinente siempre provisional”.

2 El desarrollo del currículo, planes y programas es atribución de la Secretaría de Educación Pública tal como es señalado en el DOF: 15/09/2020 REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública ARTÍCULO 5.-. Y si bien en 2011 ha habido un espacio curricular para la enseñanza de la lengua indígena, esto estuvo considerado exclusivamente para las escuelas del subsistema de Educación Indígena. *Lengua indígena en primaria para escuelas de educación indígena*, en tanto que el inglés aparece en este mismo documento como *Segunda lengua: inglés en primaria y secundaria*. Aun en 2011 quedan efectos importantes de la política de castellanización al desaparecer la lengua indígena del currículo en la secundaria, Lo mismo pasa en cuanto a la cultura, cosmovisiones, conocimientos y valores de la población indígena que no han sido incluidos en los currículos. El Plan y programas 2011 estuvo acompañado por los Parámetros curriculares para la educación indígena, y nuevamente estos apoyos a la docencia están dirigidos exclusivamente para las escuelas de Educación indígena, aun cuando la población indígena ha migrado en grandes proporciones a las ciudades, con el agravante de que no existen docentes hablantes de lenguas indígenas en las ciudades o si los hay no están en funciones que posibiliten una educación pertinente.

3 “Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo, la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones: I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;”

Como se observará, coincide esta forma de enfocar la evaluación con algunas de las experiencias y propuestas emitidas por los participantes de esta Mesa.

Hay docentes que se adhieren a lo señalado “normativamente” para la evaluación. Las y los docentes expresaron tener confianza en las instituciones sobre la calidad de las herramientas para evaluar. Desde ahí, la aplicación de instrumentos recibidos desde la federación como son los de MEJOREDU o las participaciones en la Olimpiada del Conocimiento que dejan distintas experiencias, no todas satisfactorias. También refieren evaluaciones que emergen desde la SEP estatal, así como herramientas desarrolladas por ellas y ellos mismos. En seguida se presentan diferentes tipos de evaluación a partir del análisis realizado en las mesas, tanto de docentes como de especialistas e investigadores. Esto lo veremos en los siguientes apartados de este documento.

Evaluación

Sobre la detección de la población en escuelas urbanas

La presencia de niños indígenas en las escuelas urbanas convocó, hace más de 20 años a otros especialistas no docentes, a enfocar la atención a esta población. Antropólogos, sociólogos y lingüistas aportaron al esclarecimiento de las condiciones de las niñas y niños y sus familias en este nuevo contexto de vida para ellos que es la ciudad, y una nueva escuela que desconoce sus particularidades culturales y lingüísticas y ayudó a identificar sus necesidades educativas. La presencia de estas niñas y niños fue detectada adecuadamente con la participación de estos especialistas.

“Hace más de 20 años Elizabeth llegó a esta escuela que es San José Los Cerritos, la Emiliano Zapata que está en una colonia de una fundación relativamente reciente en Puebla, 30 y tantos años cuando se funda y se establece la central de Abastos y creo que Elizabeth fue la primera investigadora que llegó a visibilizar a esta multiculturalidad de la escuela. Yo creo que antes los docentes que trabajaban allí, o no la detectaban o decían no, nadie habla, porque la escuela fue fundada para ser nahua, porque estaba en una zona que se suponía que era población nahuahablante y pues no al no haber niños nahuahablantes, eran mazatecos había una negación a que hubiera niños hablantes, yo creo que Elizabeth la gran labor de ella desde aquel entonces fue visibilizar a esos niños”

(Docente).

“Y ahora puedo decirlo en cuanto a estas aproximaciones metodológicas para la identificación de esta diversidad étnica lingüística cultural del perfil es extraordinaria. Vamos 20 años hacia atrás ... y aquí hay una situación la cual yo si quiero recalcar algo efectivamente hace mucho más de 30 años evidentemente que el campo de la investigación lingüística en México tenía una gran dificultad para reconocer todo lo que tuviera que ver en materia de la sociolingüística, de la diversidad , me estoy yendo muy atrás los estudios pioneros ... Yolanda Lastra, Héctor Muñoz, Enrique Rainer, nos fueron facultando, nos fueron aproximando a reconocer este México diverso pero que estaba, que permanecía en las zonas rurales, no en las ciudades y esto con el paso de los años como bien lo has indicado

... hemos derribado las fronteras geopolíticas, geo territoriales en ese sentido a través de la migración en donde hoy las ciudades tienen una presencia cada vez más incrementada en las aulas de estudiantes en cualquier nivel con procedencia de pueblos indígenas”

(Investigadora).

Una vez que las y los docentes reconocieron la presencia de estudiantes indígenas en sus aulas, iniciaron el desarrollo de estrategias para la detección de esta población, aspecto fundamental para iniciar el desarrollo de una atención pertinente. Previo a este reconocimiento, como ya ha sido señalado, en la escuela urbana o de la periferia de las ciudades, los niños indígenas eran considerados como población con problemas de aprendizaje. Los docentes no tenían las herramientas para atender a estas chicas y chicos, ni la formación para dar una atención como la que se demandaba. En estas condiciones, la detección de la condición lingüística apoyada por los investigadores o académicos de la lingüística y la antropología fue un gran avance en el sentido de empezar a reconocer la diversidad cultural y lingüística y la responsabilidad de la escuela de actuar en favor del cumplimiento de los derechos de todas y todos a permanecer en la escuela primeramente y a recibir una atención educativa pertinente.

Los investigadores han arrojado luz específicamente sobre los fenómenos lingüísticos que suceden en las escuelas de las ciudades, como es el desplazamiento lingüístico y la desvalorización de las lenguas como consecuencia del clasismo, racismo y la discriminación sufridos, y las y los docentes han desarrollado estrategias para la detección de esta población, y sobre todo estrategias para la atención educativa pertinente, iniciando con la valorización de las lenguas en sus contextos escolares y su fortalecimiento.

Sobre el diagnóstico inicial

Uno de los tipos de evaluación que realizan las y los docentes son los diagnósticos al inicio del ciclo escolar o al llegar una o un estudiante a la escuela. Estos diagnósticos pueden ser originados en la escuela, en la SEP estatal o federal, o también se realizan combinaciones de estas evaluaciones.

Hay una gran riqueza en la evaluación diagnóstica o inicial que aporta elementos para la mejora de la enseñanza en las aulas, basados en el conocimiento de las condiciones de los alumnos y sus familias. Esto es fundamental, dado que la pertinencia de la educación parte del conocimiento del contexto familiar y comunitario, tanto de la comunidad de origen como de las condiciones actuales de las familias en la ciudad de arribo. Todos estos datos han permitido a los docentes comprender las condiciones contextuales de sus alumnas y alumnos.

La entrevista y la conversación espontánea con las familias han sido unas de las formas privilegiadas para conocer las condiciones de vida de las niñas y los niños, y el diseño de formularios ha sido otro recurso para recuperar información de los padres, madres, abuelos y otros miembros de la familia.

Las y los docentes y los especialistas expresan preocupación por contar con evaluaciones que aporten datos para la mejora de la enseñanza y de los logros de aprendizaje, además de manifestar dificultades para desarrollar instrumentos de evaluación. Las demandas de formación se hicieron patentes.

Cómo hacer estos primeros diagnósticos, cómo construimos metodológicamente la batería de instrumentos que nos permiten medir cualitativamente quién se autoreconoce como hablante de una lengua indígena, quien se autoreconoce sin dar las categorías como indígena mismo como habitante de pueblo originario etcétera. Y claro que el gran problema y el gran reto que tenemos por delante como docentes, (es como) podemos atender esa diversidad sociocultural en el día a día en nuestras aulas. Cuando tampoco el sistema educativo ha “preparado” a los formadores de formadores precisamente para entender y atender esta complejidad sociocultural.

(Investigadora).

Propuestas externas a la escuela para evaluación diagnóstica

A las escuelas llegan desde la federación y desde el mismo estado, instrumentos y propuestas de evaluación, además de los recursos que las y los docentes incorporan a sus aulas con el objetivo de contar con datos más precisos y bien fundamentados:

...este curso escolar nos hemos visto beneficiados con la propuesta de evaluación diagnóstica de MEJOREDU que se ha brindado desde el grado de segundo hasta sexto y secundaria en las distintas asignaturas.

(Docente).

También quiero destacar que en algún momento por el año 2000, 2006 desde la Secretaría de educación pública se impulsó lo que fue el enfoque de competencias y en aquel tiempo teníamos una propuesta que evaluaba esas competencias propuesta de la Dra. Teresa Rubio y que se dio a conocer hasta donde yo sé, a nivel nacional. A mí, en lo particular me gustó mucho esa evaluación porque ... estaba diseñada desde los preescolares hasta la secundaria, tenía ... flexibilidad para que el docente la fuera adecuando.

(Docente).

Se identifica falta de claridad de los objetivos de la evaluación solicitada desde fuera de la escuela, dado que estos parecieran no ser comprendidos, no ser comprensibles o no ser explícitos. Indudablemente que los objetivos y la función que cumplen los distintos tipos de evaluación son diferentes. La evaluación externa puede tener objetivos de rendir cuentas de resultados o de conocer requerimientos, carencias o dificultades, mientras que la interna puede tener el objetivo de conocer el nivel de logro de las y los estudiantes. De ahí que la formación docente requiere elementos que orienten sobre estos aspectos para el mejor aprovechamiento de los datos aportados por las evaluaciones. Inclusive se requiere una cultura en la sociedad sobre la evaluación que permita la lectura y comprensión de resultados. Es importante que docentes y sociedad cuenten con elementos que les permitan valorar los datos aportados por las evaluaciones de todo tipo, tanto de las que aportan a la mejora de

la oferta educativa, la detección de necesidades de infraestructura y equipamiento en las escuelas, como las que evidencian el logro en los aprendizajes. Ninguna evaluación sustituye a otra, sin embargo, se requiere de una lectura crítica de éstas para identificar dónde se originan y cuál es su función, evitando indudablemente, como lo señalan actualmente las políticas educativas, la evaluación punitiva para los docentes y estudiantes, así como para sus familias, y evitar el someter a las niñas y niños a evaluaciones desgastantes que no les retribuyen beneficios educativos.

...se implementó SISAT, en todo lo que era sistema de detección temprana y con todo lo (que) implicaba para escuelas de grupos de 40 niños, y de hacer una evaluación individual o sea, que haces con el resto de los 39, cuando tú tienes que estar evaluando, y diciéndole o enseñándole en papel o si no el cartel, un minuto, un segundo diez, diez, diez segundos y vamos para atrás y bueno el niño, definitivamente no era manera de (hacerlo), el sistema tal vez la idea era buena, sin embargo la rigidez de los tiempos y de todo esto y que hacemos si no tenemos apoyo para aplicar, era otra complicación.

(Docente).

Existen otras experiencias de evaluación diagnóstica que llegan a las y los docentes, algunos realizados por especialistas independientes, y basados en experiencias que han emergido en el sector privado. Tal es la propuesta de evaluación utilizada por los especialistas de la fundación Zorro Rojo ubicada en Querétaro, pero que tiene impacto más amplio al vincularse con docentes de otras entidades federativas. Estas evaluaciones se caracterizan por ser de aplicación individual. Este tipo de práctica fue antes propuesto por el programa PRONALEES que estuvo vigente en la escuela pública de 1996-2001, hace ya más de 20 años.

Las evaluaciones sobre aspectos específicos del aprendizaje que nos comparten desde la fundación Zorro Rojo, como es el caso del conocimiento de la escritura, es una de las propuestas que buscan profundizar en procesos de construcción de conocimientos con base psicogenética. Otras experiencias similares han sido realizadas para el conocimiento de los procesos de evolución de la lógica matemática. Las y los docentes realizan este tipo de evaluación al relacionarlo con el aprendizaje de los contenidos programáticos.

...aprox 20 minutos o algo así, a través de un dictado de sustantivos, escritura del nombre propio y la identificación de letras fuera de contexto, en qué nivel de conceptualización de la lengua escrita se encuentran estos pequeños y pequeñas niñas bilingües, por otro lado también contarles que hemos podido documentar muy bien que las niñas y niños bilingües hablantes de herencia de una lengua indígena logran alfabetizarse con mayor rapidez que los niños monolingües, entonces eso también lo hemos constatado en diversas escuelas urbanas sobre todo de la ciudad de Querétaro pero también de otros lugares como Guanajuato, Veracruz, Yucatán con maya hablantes también lo hicimos, esa podría ser mi aportación a esta mesa, muchas gracias.

(Especialista).

Identificar el nivel de conceptualización en el que se encuentra una niña o niño que no ha consolidado el principio alfabético esto es muy importante decirlo, entonces es muy útil desde luego con estudiantes de primero de primaria pero pues como sabemos también resulta útil con chicos de segundo de primaria en adelante incluso en secundaria lo usamos todavía nosotras por desgracia mucho porque tenemos niñas y niños analfabetas en primero y segundo de secundaria.

(Especialista).

La anterior propuesta de evaluación nos lleva a preguntarnos sobre las distintas experiencias referidas ¿qué es lo que se evalúa? Cuando hablamos del currículo se implican contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, pero en la evaluación ¿a qué refieren nuestros especialistas y docentes?

Múltiples observaciones de aula de las y los docentes refieren a la escritura como un contenido preferencialmente evaluado. Esto muy seguramente se hace por las evidencias que quedan permanentes del resultado de la actividad, la escritura deja un producto que permanece en hojas de cuadernos o pizarrones y que pueden ser analizados en cualquier momento, además de los referentes conceptuales que tienen las y los docentes para interpretarlas; la lectura presenta otras características y no es recurrente su referencia como un aprendizaje para ser evaluado, por lo menos así fue reportado por las y los docentes en este estudio. Otro de los factores que pueden impactar en este contenido para ser evaluado es la relevancia que la escritura tiene para el aprendizaje de otros contenidos escolares no mencionados como centrales en la evaluación, por ejemplo, la geografía, historia, etc.

Las/los docentes expresan las dificultades que tienen para construir herramientas para evaluar. Recurren a búsquedas de internet donde encuentran instrumentos no siempre adecuados ni que aportan datos relevantes para orientar su labor docente.

...ya los maestros pues ya van a diseñar sus instrumentos de acuerdo a los contenidos básicos o a los aprendizajes esperados del grado anterior, lo que supuestamente el niño debería de tener al llegar a mi grado. ¿que son esos instrumentos? Y Aquí es donde quiero decir, esto es la realidad, son instrumentos muchas veces, bajados de internet hay veces pegotes de aquí y por allá.

(Docente).

Sobre las funciones de la evaluación y el aprovechamiento de los resultados

El propósito de la evaluación es la utilidad del dato recuperado. La evaluación tiene sentido si permite orientar la enseñanza, contribuye a orientar la planeación y en general el trabajo docente, incluyendo el mejoramiento del clima del aula para que la escuela constituya un espacio de respeto y de oportunidades de crecimiento para todas las y los niños.

Lo anterior no se cumple en la gran mayoría de los casos, nos refieren las y los participantes de este estudio. Así las innovaciones realizadas para la mejora de los aprendizajes y que no siempre se reflejan en resultados positivos en las evaluaciones. Queda patente en las reflexiones compartidas en esta Mesa, que los proyectos innovadores que se desarrollan y que incluyen la participación de las comunidades, no son compatibles con las evaluaciones realizadas en las aulas. Sin embargo, una vez que se inicia el cambio en las formas de enseñanza, tampoco estas evaluaciones y sus resultados actúan en detrimento de los proyectos ni estos son abandonados. Las y los docentes sostienen la importancia de iniciar transformaciones en los procesos de evaluación.

...cuando la SEP Estatal me pide mis bases de datos, yo le mando, bien orgullosa mi documento de 72 páginas que hicimos entre todo el colectivo, reflexionando sobre todas las carencias, deficiencias de nosotros como escuela, no de los niños, de nosotros, aja, y entonces la SEP me dice, no quiero tu diagnóstico, nomás quiero tus bases de datos y entonces mis maestros dicen, y pues para qué hacemos el diagnóstico para la otra.

(Docente).

Yo creo que si lo hemos hecho lo hemos estado construyendo como siempre, no todos van a participar igual, muchos trabajan, muchos se resisten, ¿hay muchas cosas no? Pero yo creo que lo que hemos logrado es generar un gran colectivo docente, que ya empieza a trabajar en torno a eso ¿no? O sea favorece varias cosas, la integración comunitaria, el trabajo colectivo docente y yo creo que ver que el niño empieza a identificar acciones proactivas de las personas que lo rodean, por ejemplo, recuperar el arte en su vida, ha sido estas actividades yo veo que empezamos a recuperar... papás que dibujan increíblemente bien, papás que cantan, papás que les gusta escribir, entonces ahí empiezas a recuperar cosas que tú no veías, que es así. Ay el papá... Típico... el papá me choca que no me ayuda, etcétera etcétera ¿no? Entonces los papás empiezan...

(Docente).

Del anterior fragmento "cita textual" podemos reconocer las iniciativas de las y los docentes por conformar comunidades de aprendizaje en sus escuelas, seguros de que ésta es la fórmula para construir mejores formas de trabajo y avanzar en las formas de atender educativamente con pertinencia a las niñas y niños en escuelas urbanas. En la primera cita textual queda patente la falta de congruencia entre esta forma de trabajo, colaborativa que integra a las familias en las actividades y que enriquece los aprendizajes y la evaluación a la que se somete a las escuelas.

Recomendaciones emitidas para mejorar la pertinencia de la evaluación

Una vez compartidas las experiencias de las y los participantes docentes y especialistas en torno a la evaluación y la enseñanza, se enfocó la segunda sesión de esta mesa a emitir recomendaciones y sugerencias para otros docentes que se encuentran trabajando en contextos multiculturales. Estas recomendaciones pueden motivar cambios y reflexiones a otras/otros docentes

sobre su propia práctica y para transitar a una evaluación más justa y pertinente. Nuevamente y como ya ha sido señalado, las sugerencias o recomendaciones no se dirigen solo a la evaluación (su función, objetivos, formas y a lo que se evalúa) sino a todo lo relacionado con la educación que igualmente impacta en la evaluación, como es el currículum, la formación de docentes, a quién evalúa o quiénes participan en su formulación y en su realización. Así destaca el replanteamiento del currículum, características de la evaluación, su función, propósitos, formas, y propiamente sobre lo que se evalúa.

Se mencionan factores que se relacionan directamente con la evaluación y que en cierta manera tienen que ser transformados para conseguir cambios en todos los ámbitos de la educación. Se señala que es incierto pretender modificar sólo la evaluación y conseguir pertinencia en todas las áreas de la educación.

Uno de los señalamientos se dirige al currículo, como referente de contenidos a ser evaluados. Tenemos un currículo nacional único para todas y todos que no incorpora los conocimientos y valores, culturas y lenguas de la diversidad que nos caracteriza como país pluricultural. Sin embargo, se mantienen expectativas por los cambios que sugiere el Nuevo Modelo Educativo que propone un currículo flexible que posibilite la incorporación de las diferentes perspectivas culturales y lingüísticas del país, que considera la diversidad como ventaja pedagógica para enriquecer y fortalecer la formación de las y los niños.

Se pone de relieve la necesidad de la inclusión en el currículo de contenidos locales, regionales y de grupos minoritarios, además de los contenidos escolares, bajo la premisa de colocarlos en el mismo nivel de importancia y validez, abriendo con esto la posibilidad de plantear nuevas formas y procedimientos para evaluar a los niños de grupos minoritarios, quienes tienen saberes, experiencias, habilidades, diferentes, a las de niñas y niños del grupo mayoritario, y que no son reconocidas en evaluaciones estandarizadas.

...por qué no se revierte un poco el asunto a los niños y se evalúa a los niños de mayoría a partir de las competencias que tienen los niños de minoría, quienes pueden traducir, pueden traslenguar, pueden saber sobre el campo, sobre sobre biología de tantas formas...

... nadie trabaja para que les interese algo de los niños indígenas o de otros niños internacionales o los jornaleros...

...por qué no se enseña náhuatl a los niños de mayoría, como es requisito aprender inglés, por qué no aprender náhuatl, ya sé que es una complicación las variedades, hay otras lenguas, en fin.

(Investigadora).

Se menciona enfocar en la evaluación las capacidades que las niñas y niños indígenas tienen y que no son abordadas en las evaluaciones que hasta ahora son realizadas y que excluyen los plus que las niñas y niños pueden aportar al aprendizaje de todas y todos. Una de estas son las habilidades lingüísticas que tienen al ser bilingües o estar en contacto con hablantes de otras lenguas y por formar parte de dos contextos culturales.

... si no se consideran diferencias se cae en la discriminación, pero como es este punto de que nos va a permitir hacer esta valoración de los saberes tradicionales, de estas habilidades, de todo esto que tienen todos esos niños y todas estas comunidades, que es sumamente valioso porque al final de cuentas si nosotros discriminamos o le damos más valor a los conocimientos occidentales, estamos haciendo una discriminación de lo que saben, de lo que poseen y de lo que tienen...

(Directora).

Se puede recuperar de estas opiniones que para disminuir la brecha educativa entre los diferentes sectores se debe trabajar desde otra mirada, creando una malla curricular pluricultural, en donde las diversidades y minorías tengan voz y se refleje al generar diferentes perfiles, formas e instrumentos que atiendan intereses individuales y colectivos, responder a las características y necesidades de las comunidades; trabajar sobre currículos diversificados que recuperen saberes y experiencias de niños indígenas, afroamericanos, jornaleros, extranjeros y de retorno, que den pauta a expresar capacidades, habilidades, y conocimientos que posee cada segmento de la población, de esa parte diferencial que no está incluida en los materiales educativos ni forma parte de los contenidos curriculares.

...cuando no hemos podido entrar en materia de lo que significaría una malla curricular multicultural, cómo pretendemos hablar con otros conceptos que están más allá, aquellos que están muy de moda (como) la interculturalidad, y en todos los niveles, no solo en el nivel elemental y superior; cómo pretendemos realmente hacer esa atención si diseñamos - y esta es la experiencia histórica-, instrumentos para evaluar de igual modo a todos estos perfiles poblacionales digamos, estos diferentes perfiles como decía María Luisa, pero bueno, si tenemos la mayoría que va a ser ciudadana, pero esa es la mayoría que rige, y esa es la parte referencial desde donde se enuncian los materiales, se marcan las mallas curriculares, se llenan los contenidos, etcétera, lo otro queda relegado...

(Investigadora).

Otro señalamiento refiere a la consideración del contexto y las condiciones en que crecen y se desarrollan los niños y las niñas, además de tomar en cuenta las características individuales, el ambiente familiar y escolar, el social y comunitario.

La realidad en el contexto urbano es compleja, la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas urbanas, como lo señala la siguiente docente, requiere de nuevas formas de trabajo que permitan aprovechar esta diversidad y conseguir apoyos a la docencia por instituciones fuera de la escuela.

...es un gran reto para el docente y dentro de los contextos urbanos, aparte de reconocer la población que atendemos en distintas lenguas, pues no nada más son las lenguas indígenas, en los contextos urbanos también atendemos alumnos que hablan inglés, que hablan francés, que hablan holandés, etcétera y llegan a ser varias lenguas. Entonces lo primero es considerar esa diversidad lingüística y que esa diversidad lingüística tiene su riqueza cultural y un docente también tiene que saber hacia dónde va...

(Docente).

Se recomienda flexibilizar las formas de evaluar, refiriéndose a transitar de una evaluación cuantitativa a otra cualitativa o “real” en la que participen otros sectores de la población. Observar el funcionamiento del colectivo escolar como autoevaluación colectiva. Se propone la participación de la comunidad educativa en conjunto para realizar la evaluación desde distintas miradas, así como una autoevaluación que permita a las y los estudiantes identificar y reconocer sus avances, debilidades y avances en los aprendizajes, se hace mención de la evaluación realizada entre pares y la participación de las madres y padres de familia en esta compleja tarea.

...porque a lo largo de este proceso voy a decir en el que la maestra enseña y los alumnos aprenden, hay distintas miradas, no nada más la mirada del docente, seguramente la mirada de la autoridad, directora, seguramente la mirada de los padres, seguramente la mirada de los niños y a veces pensaríamos que un niño ve lo propio, y diríamos es el niño el que se está autoevaluando, pero también el niño está viendo al compañero y también, el niño está de alguna manera enunciando y dando un juicio de valor hacia el hacer del otro compañero...

(Docente).

El portafolio de evidencias es mencionado como una herramienta que permite identificar el progreso de los estudiantes, la recuperación de productos del trabajo y de actividades realizadas, los registros de clases realizados por las y los docentes y la recuperación de opiniones de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos. Todo lo anterior constituye un material para tener evidencias del progreso de los aprendizajes. Lo anterior aunado a la definición de indicadores claros, reales y concretos que sirvan de guía al docente para identificar conocimientos, habilidades y competencias adquiridas.

Otro aspecto importante referido de la evaluación es el análisis y reflexión del docente sobre su propia práctica, con el propósito de recuperar fortalezas y debilidades. Partir del reconocimiento de su propio desempeño y transitar a un reajuste del proceso de enseñanza, retroalimentando el proceso de cambio.

...analizando también, en nosotros, entra esa coevaluación que no nada más estoy yo evaluando mis conocimientos o el proceso didáctico o mi práctica docente, sino también el niño me va a evaluar a mí. Entonces al ver yo el proceso del niño, como va avanzando, entonces esa parte me va a permitir a mi darme cuenta cómo voy yo, al ver la respuesta del niño al analizar la respuesta del niño, al ver por qué lo hizo o qué es lo que quiere el niño aprender o por qué lo necesita aprender. Yo creo que ahí entraría también esta parte de ya una evaluación más fina de ir desmenuzando así como paso por paso todo este proceso que es muy complejo...

(Docente).

De manera general se hace mención de la necesidad de una formación docente que permita a las profesoras y profesores transitar de una evaluación con enfoque cuantitativo a una evaluación cualitativa. Una formación que le permita identificar la diversidad que existe en su escuela y aula. Lo anterior como base para desarrollar sus propias evaluaciones. Dar una formación que le posibilite ejercer su autonomía y poder poner en acción las propuestas del Nuevo Modelo Educativo y contar con los elementos para desarrollar una propuesta educativa en conjunto con la comunidad

y para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.

Se dieron una serie de sugerencias dirigidas a las instituciones encargadas de orientar sobre la evaluación. Se propone el desarrollo de los instrumentos de evaluación, diversos y contextualizados dado que a las escuelas y aulas llegan todo tipo de "evaluaciones" además de las herramientas desarrolladas por los docentes que no han sido formados para ello. Estos instrumentos de evaluación podrán ser resultado del trabajo en proyectos con participación de docentes en servicio y con escuelas de diferentes contextos educativos.

Agregar en las evaluaciones de MEJOREDU un apartado reflexivo donde las y los docentes puedan documentar el trabajo realizado en sus aulas además de incorporar una ficha descriptiva de su grupo. Integrar en una plataforma un banco de reactivos, instrumentos y técnicas de evaluación por asignatura o proyecto, pensados para diferentes contextos, de manera que el docente cuente con una amplia gama de recursos y tenga la posibilidad de retomarlos haciendo los ajustes necesarios.

Establecer vínculos interinstitucionales para brindar asesoría y atención específica sobre evaluación a las escuelas y sus docentes y directivos.

A manera de cierre:

Lo aprendido desde la propia experiencia educativa, las observaciones y recomendaciones vertidas por docentes y especialistas se dirigen a sus pares, a otras y otros docentes que se encuentran en escuelas y atienden población multicultural, al igual que se dirigen a las instituciones encargadas de la evaluación y que aportan información a las Secretarías de educación las cuales no siempre sirven para impulsar y retroalimentar a las y los docentes y a los padres de familia y servir de insumo para la mejora educativa.

Como hemos visto, las y los docentes no esperan transformaciones ni cambios en las que ellas, ellos no participen. Ellas/os están transformando su práctica docente, sus aulas y sus escuelas, están liderando cambios en la comunidad educativa con participación de sus directivos, con las y los mismos estudiantes, con las comunidades y padres de familia, están desarrollando proyectos contextualizados, aproximándose a la propuesta del nuevo modelo educativo de la Nueva escuela Mexicana.

Tanto si se desempeñan en puestos administrativos, como en direcciones o supervisiones, o si están propiamente en la docencia, desde las distintas funciones, las y los docentes acompañados por investigadores y/o especialistas, están generando cambios e innovando en el quehacer educativo en respuesta a la diversidad presente en sus aulas o escuelas. Conocer sus experiencias y considerarlas al momento de construir el propio proyecto educativo seguramente contribuirá a generar cambios necesarios para una educación intercultural pertinente, contextualizada y construida con la participación de las comunidades educativas en colectivo.

Reiteramos la perspectiva coincidente sobre la evaluación entre docentes e investigadores de transformar en su conjunto todas las fases del proceso educativo, con todos sus elementos y temas, sin aislar la evaluación y sin pretender lograr la pertinencia de manera aislada, pero rescatamos el señalamiento de la importancia de detener los efectos adversos que el mismo proceso de evaluación ha provocado, como la estigmatización de escuelas, docentes y alumnos, el establecimiento de referentes normativos únicos orientados a favorecer a la población escolar de contextos que gozan de condiciones privilegiadas, así como erradicar la marca de desprestigio social en que se ha colocado a determinados sectores del magisterio por su adscripción a contextos vulnerables, migrantes, rurales e indígena, lo que en conjunto provoca el aumento de la brecha de oportunidades y aprovechamiento entre estudiantes de las mayorías y grupos minorizados.

Referencias:

INPI Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer (2016)

En: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer#:~:text=Las%20m%C3%A1s%20amenazadas%20son%20cakchiquel,%2C%20quich%C3%A9%20seri%20y%20tlahuica>.

Rebolledo Recendiz, Nicanor (2018). *Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756004/html/>

Plan-de-estudios-de-la-educacion-básica-2022.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (2009) ACUERDO número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe.

En: <https://www.scribd.com/document/188322824/Acuerdo-492>

SEGOB 2020 DOF: 15/09/2020 REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública ARTÍCULO 5.

En: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0



Mesa 2

**Escuelas de contextos
indígenas / rurales**



Resultados de la 2ª Mesa de análisis

Docentes

- » Profr. Gerardo Alonso (primaria, Michoacán).
- » Profra. Sandra Rocío Cruz Gómez (primaria bilingüe, Chiapas).
- » Profra. Maurilia García Reyes (primaria indígena, Veracruz).
- » Profra. Erika Saraf Vázquez Gómez (preescolar indígena, Chiapas).

También asistieron la Profra. Haydee Rivero Turriza (primaria, Yucatán) y Profra. Lucy Zamudio (primaria, Puebla), quienes participaron en la primera mesa sobre contextos urbanos y siguieron participando como observadoras. También se contó con la participación de Sandra Cedillo Torres (oficinas centrales del CONAFE).

Investigadores y especialistas

- » Dra. Ana María Méndez Puga (Universidad de San Nicolás de Hidalgo, Morelia)
- » Dr. Diego Juárez (Universidad Iberoamericana).

Los procesos de evaluación, al ser parte inherente a la enseñanza y el aprendizaje, deben ser incluyentes y orientarse hacia una perspectiva que permita hacer frente a las inequidades educativas, así como reconocer, comprender, atender y valorar la gran diversidad lingüística y cultural que existe entre los estudiantes de un mismo grupo y entre diversos grupos a lo largo y ancho del país. Desde esta mirada se concibe que la evaluación debe ser útil no sólo para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, sino para generar estrategias orientadas a la mejora de dichos aprendizajes que sean pertinentes a la pluralidad de realidades.

Para poder dar cuenta de la equidad en la educación es necesario que las evaluaciones que se realizan sean contextualizadas, flexibles y contemplen el diálogo de saberes, y tomen en cuenta tanto las condiciones de la escuela como las de la comunidad en que se ubica y aquellas del entorno familiar en que viven los estudiantes. En el caso de las comunidades indígenas es de relevancia considerar la gran diversidad cultural y lingüística existente en el aula y en la escuela, y que influye en la educación y en los aprendizajes de los estudiantes.

En este marco, la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (UIA), realizaron tres mesas de análisis con el propósito de conocer y reflexionar sobre los procesos de valoración o evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica en tres contextos escolares multiculturales y multilingües: el medio urbano, el medio rural y los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. Considerando los tres contextos mencionados, cada una de dichas mesas estuvo conformada por dos sesiones: en la primera se exploraron las distintas experiencias de evaluación de los aprendizajes que se llevan a cabo en cada contexto, y en la

segunda se recuperaron ideas, sugerencias y comentarios en torno a cómo lograr una evaluación del aprendizaje que considere las características culturales y lingüísticas de los estudiantes. Este documento presenta los resultados de las reflexiones realizadas por los especialistas y docentes que participaron en la segunda mesa de análisis.

Esta segunda mesa tuvo por objetivo analizar experiencias docentes sobre la valoración de los aprendizajes de los estudiantes en escuelas de contextos multiculturales, particularmente en comunidades rurales e indígenas, mediante la reflexión acerca de las evaluaciones que realizan, para hacer aportaciones hacia una propuesta de orientaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de contextos multiculturales y multilingües.

Respecto a los tipos de servicio que atienden a la población indígena en sus comunidades, en la educación preescolar y primaria los servicios educativos indígena y comunitario son los más extendidos. La educación indígena es un servicio que se brinda a la población indígena con el propósito de preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura. Se caracteriza por ser bilingüe y bicultural. Por otra parte, la educación comunitaria está dirigida a la población que habita en localidades pequeñas, aisladas y dispersas del territorio nacional, aunque puede incluir localidades urbanas marginadas. En lo que respecta específicamente a las evaluaciones, existe un reclamo constante de actores escolares con respecto a los procesos de evaluación a gran escala que se han aplicado a estudiantes indígenas y de escuelas multigrado, esto debido a que tanto en las evaluaciones nacionales como en las internacionales se perciben diversos aspectos en los instrumentos y su aplicación que han puesto en desventaja a esta población de estudiantes, y que en muchos casos han traído consecuencias negativas para ellos.

En este marco, es primordial conocer y documentar las experiencias y prácticas a través de las cuales se valoran los aprendizajes de diversos grupos de estudiantes del país, particularmente en la educación para los niños y adolescentes de comunidades indígenas, a fin de reflexionar sobre las distintas maneras en que se atiende la validez cultural y lingüística de las evaluaciones.

En este sentido, vale la pena reflexionar sobre las estrategias de evaluación en el aula que llevan a cabo los docentes que atienden a estudiantes indígenas en estos contextos, sus problemáticas y necesidades, así como recomendaciones sobre aspectos que pueden incorporarse a las estrategias de evaluación para que puedan realizarse valoraciones más pertinentes y justas del aprendizaje en estos contextos.

Así, los objetivos específicos de esta mesa de análisis se enfocaron en conocer 1) cómo se detecta la población indígena y la diversidad lingüística presente en escuelas indígenas y rurales, 2) las evaluaciones diagnósticas que se realizan para explorar los aprendizajes de los estudiantes, así como los niveles de dominio del español, y 3) las formas de evaluar el aprendizaje en el aula y en la escuela, y las propuestas para acercarnos a una evaluación más pertinente en estos contextos.

Lo anterior cobra especial relevancia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que plantea que la educación debe ser democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia. Estos propósitos educativos se ven reflejados en el plan de estudios 2022, el cual se fundamenta en un enfoque de interculturalidad para todos los estudiantes de educación básica del país.

Acerca del contexto social y lingüístico de los estudiantes

Los docentes que participaron en la mesa compartieron experiencias relacionadas con sus respectivos contextos sociales y lingüísticos, los cuales dan cuenta de una amplia gama de realidades lingüísticas que van desde contextos totalmente monolingües en una determinada lengua indígena o en español, pasando por distintos grados de bilingüismo más o menos inclinados hacia alguna lengua originaria o al castellano, hasta contextos plurilingües propiciados principalmente por la migración, donde conviven estudiantes hablantes de distintas lenguas indígenas además del español.

Por ejemplo, una maestra de educación primaria de Chiapas compartió experiencias de su labor docente en comunidades casi por completo monolingües donde la lengua materna de los estudiantes es el tzotzil.

“Tengo 30 niños a mi cargo de entre 7 y 8 años de edad y son altamente monolingües [...] monolingües hasta cierto punto porque su lengua materna es el tzotzil, definitivamente aprendieron a hablar en tzotzil, ahora que estamos en segundo grado trato de trabajar [ambas lenguas] de manera equitativa”.

Un contexto similar fue el descrito por un docente de primaria del estado de Michoacán que trabaja en una comunidad bilingüe hablante de purépecha y español, donde han desarrollado un esfuerzo muy importante por continuar la enseñanza en lengua indígena a lo largo de toda la educación básica y el español es abordado como segunda lengua.

“[...] nuestra experiencia es totalmente particular, en términos de que estamos en comunidades más compactas en donde la lengua predominante es la purépecha, la lengua indígena... no tenemos experiencia en otros contextos, como contextos urbanos o en las colonias donde hay una mezcla de lenguas más diversas, aquí concretamente estamos trabajando esta experiencia desde el purépecha al español y del español al purépecha... nosotros estamos trabajando un proceso de bilingüismo”.

Por otra parte, algunos docentes compartieron su experiencia en comunidades donde los estudiantes manejan un bilingüismo equilibrado:

“En esta región donde estoy hay mucha influencia de estados como el de Tabasco, tengo escuelas muy pegaditas que colindan con comunidades del estado de Tabasco y eso hace que los niños hablen muy bien el español y la lengua indígena, yo he visto que hay comunidades con ese bilingüismo”

(Docente).

Asimismo, una de las especialistas invitadas compartió sus experiencias en campamentos de jornaleros agrícolas de Michoacán. En algunos casos, los estudiantes de la localidad hablaban náhuatl o purépecha, además de español, mientras que en otros casos hablaban lenguas indígenas distintas dependiendo de la comunidad de procedencia.

Acerca del diagnóstico sociolingüístico

Durante el desarrollo de la mesa se dio cuenta de una amplia gama de estrategias de evaluación para el diagnóstico de las lenguas indígenas habladas por los estudiantes que van desde una entrevista oral, hasta instrumentos de diagnóstico más completos que incluyen a la comunidad:

“En lo que se evalúa ya hay que avanzar, a veces son tan poquitos días los que van a ir a la escuela que yo no he visto casi que los maestros evalúen, hacen una entrevista muy breve”

(Especialista).

[...] el trabajo jornalero no da oportunidad [para la evaluación] porque muchas veces los docentes privilegian que se incorporen al aula, sobre todo los más pequeños”

(Especialista).

“La entrevista se hace a los papás, sí he visto que les preguntan cuando esto es posible a las mamás a qué se dedican, qué lengua hablan, con una entrevista muy breve: si conocen otra lengua, si han estado en otro campo, y hay papás que no se aparecen en la escuela”

(Especialista).

La especialista comenta que hay momentos donde es posible hacer evaluación y cuando es el caso, la habilidad que más se valora se enfoca al uso que hacen del español, no al uso de su lengua materna, porque eso le permitirá integrarse al grupo y no hay manera de trabajar en las lenguas, ya que las clases se imparten en español, comparte que cuando los maestros hablan la lengua hay un cambio radical en las dinámicas de enseñanza, los padres de familia que en ocasiones tienen poco dominio del español se muestran más participativos, “las mamás se sienten en casa”.

“Yo podría decir que mi diagnóstico lo hago entrando al salón y hablando con los niños...”

(Docente).

“[...] primeramente, lo que hacen las profesoras es dialogar, pero a veces se les habla en lengua indígena y ellos contestan en español, entonces al inicio de cada ciclo escolar las docentes elaboran actividades libres que les sirven para la evaluación diagnóstica; dichas actividades son de observación, diálogo de lo que hay en su comunidad, de las actividades a las que se dedican en su comunidad, incluso (la ventaja de estar en comunidades) hasta nos damos el lujo de salir a explorar”

(Supervisora).

“Cantamos en lengua indígena, también en español, implemento dinámicas, lo hago en chol y después les pregunto si quieren cantar en español y es como nos vamos dando cuenta de qué tanto equilibrio hay entre el español y la lengua indígena, porque en el caso de preescolar solo dialogando e interactuando podemos darnos cuenta del nivel de bilingüismo o la lengua que domina más el niño”

(Supervisora).

En congruencia con lo anterior, una docente comentó que los maestros en su escuela no cuentan con un instrumento que les ayude a identificar el nivel de español que hablan los estudiantes indígenas a los que atienden, por lo cual recurren también a conversaciones o preguntas muy básicas, por ejemplo: “¿cómo te llamas?”, “¿dónde vives?”, palabras sueltas o dando indicaciones de forma oral que les permiten identificar si el niño o niña entiende o no el español.

“En la situación de mi escuela realmente cada maestro se las ingenia para identificar hasta qué punto sus alumnos comprenden el español, [...] yo creo que sería bastante interesante tener en las escuelas un instrumento, sobre todo saberlo utilizar, porque bien podemos tener el instrumento, pero no sabemos cómo aplicarlo, cómo ponerlo en marcha con nuestros niños, esto resultaría en un ejercicio bastante interesante”

(Docente).

También los docentes mencionaron que utilizan la estadística 911¹, donde se les pide que escriban el número de niños hablantes de lengua indígena que atienden y cuántos niños hablan español o ambas lenguas. El llenado de este formato les permite pensar, repensar e identificar cuántos niños hablan ambas lenguas o cuántos realmente solo hablan su lengua indígena.

Por su parte, personal del CONAFE refirió que en estos servicios se propone realizar un diagnóstico sociolingüístico, en el cual se identifica mediante distintas actividades el nivel de dominio de la lengua indígena que posee el estudiante: si es bilingüe, monolingüe, si sólo la habla y no la escribe, o si tiene desarrolladas algunas habilidades relacionadas con leerla, escribirla, comprenderla, escucharla o hablarla.

¹ Fuente de información oficial de la SEP, consiste en bases de datos conformadas por medio de registros administrativos que contienen la información de todas las escuelas del país. Las instituciones educativas deben proporcionar, tanto al inicio como al fin de cada ciclo escolar la información solicitada en el formato 911, la captura involucra a diversos actores escolares: docentes, directivos, autoridades y a la misma SEP (s.f). Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/inf_sep_cdmx/estadisticas/index.html 17-05-2023.

Dicho diagnóstico se aplica en el aula a los estudiantes, sobre todo mediante el diálogo; en ocasiones, también se toma en cuenta a los padres de familia. Cabe señalar que el diagnóstico se puede realizar tanto con estudiantes migrantes, como con indígenas. Además del diagnóstico en el aula se llevan a cabo visitas domiciliarias con los padres de familia o con los responsables de los campos agrícolas.

"Nosotros lo hacemos en actividades que se realizan a través de la relación tutora, o bien, con estudios en campos (formativos) específicos y considerando saberes comunitarios, además hacemos visitas domiciliarias y trabajo con los responsables de los campos, este trabajo también nos permite ir fortaleciendo lo que van identificando, porque no es el mismo nivel de uso de la lengua en el aula [que fuera de ella]... se identifica el uso que le dan a la lengua indígena, qué tanto lo habla el niño, cómo la hablan los papás"

"Fomentamos mucho el ejercicio del diálogo y éste se tiene que ir trabajando y fortaleciendo y ahí vamos identificando el uso de la lengua dentro del salón y si el LEC la habla, la fomenta en la mayoría de la jornada escolar".

CONAFE identifica un punto de partida que busca establecer cómo llega el estudiante en términos del dominio y adquisición de la lengua (se tienen 5 niveles), dentro y fuera de la escuela y en relación con ello ir favoreciendo el ejercicio tanto de la adquisición del español como de la lengua indígena, el diagnóstico y acompañamiento se prolonga hasta el primer periodo de evaluación, intentan considerar la evaluación diagnóstica durante todo el primer trimestre para que el LEC tenga diferentes escenarios para la observación de estos estudiantes, cabe señalar que este diagnóstico sociolingüístico también considera los diagnósticos anteriores que CONAFE ha empleado, los cuales se realizaron con asesoría de lingüistas del INAH y especialistas.

Uno de los especialistas comentó que, para determinar la vitalidad de una lengua indígena en una localidad específica, lo más conveniente es realizar una evaluación de su uso cotidiano y destacó la existencia de un instrumento diseñado para tales fines por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hace alrededor de 20 años: *Encuesta UNESCO sobre Vitalidad y Diversidad Lingüística*. Este instrumento ofrece pautas muy concretas para determinar la vitalidad de la lengua en las comunidades que puede ser: alta, baja o mediana, el maestro valora a través de la observación en varios espacios como la propia escuela, pero también centros religiosos, de salud, etc. La información puede complementarse con entrevistas a los padres de familia, de manera individual o colectiva.

Por último, vale la pena destacar el comentario de un docente de Michoacán, quien plantea que lo primero que se tiene que hacer en términos de evaluaciones diagnósticas es determinar el grado de bilingüismo o multilingüismo presente en una comunidad, pues de eso depende en buena parte el diseño y la planeación de estrategias didácticas, al ser la lengua un elemento indispensable para la enseñanza y el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento.

Acerca de la aceptación de las lenguas y las estrategias para promoverlas

Como se mencionó, existe una gran riqueza lingüística en los contextos donde laboran los docentes que **participaron** en la mesa, una preocupación que manifestaron de manera recurrente fue el proceso de desplazamiento y pérdida de vitalidad de las lenguas indígenas frente a un español cada vez más dominante. Asimismo, destacaron el papel de la escuela en el proceso de castellanización y su participación histórica en la hispanización de nuestro país; sin embargo, señalan que las escuelas han hecho distintos esfuerzos locales tanto para preservar la lengua como para apoyar en los procesos de aprendizaje a los estudiantes cuya lengua materna es indígena.

Un docente de Michoacán señaló que hay una marcada asimetría en el uso de las lenguas dentro de las escuelas, incluso en las que son catalogadas como indígenas, pues aún en ellas se sigue castellanizando al emplear el español como lengua de enseñanza. De manera similar y por la misma razón, otros docentes de Chiapas, Puebla y personal del CONAFE narraron experiencias similares en las que señalan la constante pérdida de la lengua indígena frente al uso cada más robusto del español conforme se avanza en los distintos grados del sistema educativo.

“[...] los planes y programas educativos están hechos y estandarizados para una sociedad nacional que pocas veces considera la diversidad”
(Docente).

“Las escuelas indígenas siguen castellanizando; no hay otra forma de decirlo, porque siguen usando el español como una lengua única en el proceso escolar, aún en los contextos como el nuestro, que son mayoritaria o rotundamente de habla purépecha.”
(Docente).

Se destacó que los mismos padres y madres de familia suelen estar a favor de este proceso de castellanización y en ocasiones, incluso se oponen a la educación en lengua indígena.

“Yo diría... lo primero que tenemos que hacer es [valorar]: ¿qué niveles de plurilingüismo, bilingüismo o multilingüismo tenemos en nuestros contextos o en los contextos donde se piensa desarrollar alguna estrategia?, ¿y qué nivel de aceptabilidad tiene la lengua? [...] Porque en muchos casos los propios indígenas no aceptamos o rechazamos totalmente [el uso de la lengua]”.
(Docente).

[...] también nos enfrentamos a que los padres no quieren que hablen la lengua indígena, sino que haya dominio del uso del español para poder enfrentarse a las adversidades y generar mejores habilidades [para la vida cotidiana] en los estudiantes.
(Personal de CONAFE).

Aunado a lo anterior, se señaló también que el convencimiento del uso de las lenguas en la escuela empieza desde los docentes quienes, en ocasiones, a pesar de ser indígenas y hablar una lengua originaria, no se reconocen como tales.

“[...] existe una enfermedad actualmente dentro del sistema indígena. Los maestros que hablan la lengua, ya se jubilaron, ya se fueron. ¿Quiénes quedaron? ...los hijos, aquellos hijos a los que no se les enseñó la lengua indígena. Estamos tratando de motivarlos para que vayan aprendiendo. Ahora sí que la mayoría lo acepta, pero hay algunos que no quieren”

(Docente).

Ante esta pérdida gradual de las lenguas indígenas, los docentes relataron distintos esfuerzos que han emprendido desde sus respectivos contextos para contrarrestar dicha tendencia y revitalizar el uso de las lenguas indígenas, al tiempo que las utilizan como lengua de enseñanza, lo cual, además de facilitar los procesos de aprendizaje en estudiantes hablantes de lenguas originarias, es un derecho que el Estado mexicano debe garantizar. Así, una constante en dichos esfuerzos consiste en prolongar el uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza más allá de preescolar y los primeros años de primaria, momento en que suele ser relegada por el castellano.

Un docente del estado de Michoacán narró cómo en su escuela se han esforzado por colocar la lengua indígena en el centro de todo el proceso de enseñanza no sólo en preescolar, sino en toda la primaria, la secundaria e incluso en el bachillerato. Sin embargo, reconoció también que este proceso no fue una tarea fácil, pues para ello se requirió, entre otras cosas, de una traducción sistemática de muchos conceptos particulares de ciertas disciplinas, como las matemáticas o las ciencias exactas, dado que no existían palabras para nombrar estos conceptos en purépecha.

“[...] empezamos a tratar de enseñar la lectoescritura, que es algo importante desde los primeros grados en lengua purépecha. Hasta ahorita mantenemos esa parte y nos ha dado buenos resultados. Aquí convertimos la lengua purépecha en la lengua de la escuela, en lengua de la enseñanza y dejamos el español como una segunda lengua, como una parte que el niño tiene que aprender como una segunda oportunidad, un idioma en segundo nivel”

(Docente).

Por otra parte, mencionó que enfrentaron dificultades sobre todo de carácter burocrático al implementar las secundarias y los bachilleratos indígenas, ya que hubo intereses sindicales y académicos que se opusieron a la consolidación y seguimiento de estos proyectos, lo que impidió su continuidad.

Una docente de Veracruz destacó también las bondades de convertir la lengua indígena en la lengua de enseñanza, que en su caso era el popoluca, pues esto permite trabajar distintos contenidos del currículo de manera transversal, recuperar conocimientos comunitarios de la localidad y vincularlos a contenidos de campos formativos como Conocimiento del Mundo Natural o Matemáticas.

“Qué bonito es trabajar de manera transversal, en donde se toman en cuenta todas las asignaturas sobre un contenido, no dejando fuera la lengua indígena. A veces la lengua es el eje, es la asignatura que mueve a las demás. Creo que es una estrategia para trabajar la lengua indígena, de este modo, le estaríamos dando importancia a esa lengua originaria”
(Docente).

Asimismo, esta docente dio cuenta de una iniciativa de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública de Veracruz para asesorar a los maestros de telesecundaria en la enseñanza de la lengua indígena, de modo que los estudiantes, al pasar a este nivel educativo, siguieran empleando el popoluca y no cayera en el olvido.

“La Dirección de Educación Indígena aquí del estado solicitó permiso a la Secretaría de Educación [Pública] para que se les diera asesoramiento a los maestros de telesecundaria de manera virtual. Ya lo hicimos, lo estamos haciendo, estamos pensando darle seguimiento para que a su vez los maestros [con base en] lo que nosotros les enseñamos, enseñen a sus alumnos”
(Docente).

Otra estrategia ha consistido en fomentar y fortalecer la cultura escrita en lengua indígena, ya que, por lo general, el uso de las lenguas originarias se da sobre todo en la oralidad sin pasar necesariamente por lo escrito, e incluso muchas de ellas carecen de una convención para representarse con las grafías del alfabeto latino. En ese sentido, por ejemplo, desde los servicios educativos del CONAFE, los LEC promueven la escritura en lengua indígena, y en los casos en que no se cuente con un uso convencional del alfabeto, se busca consolidarlo con la participación de los estudiantes de manera conjunta con la comunidad. Sin embargo, mantener y fortalecer el uso oral de la lengua indígena en entornos comunitarios también es otra forma de revitalizarla y mantenerla en uso, por lo cual, personal del CONAFE relató cómo, aunado a la práctica anterior, se fomentan las demostraciones públicas de los aprendizajes adquiridos frente a la comunidad utilizando la lengua indígena. Esta práctica continúa en secundaria como estrategia para privilegiar el uso de la lengua indígena en este nivel.

Por su parte, un maestro de primaria del estado de Michoacán se cuestionaba lo siguiente:

“¿Por qué no generar una política donde a cada mexicano se le exija que, aparte del español, tenga que dominar una lengua indígena, la más cercana a su contexto? Puede ser que los mexicanos, todos los mexicanos hablemos el español, pero también una lengua indígena”.

Al respecto, uno de los especialistas comentó que no toda la tarea la tienen las escuelas, sino que para lograr que se revitalicen las lenguas indígenas, éstas deben tener un papel activo y una utilidad en la sociedad, por lo cual señaló que es importante también impulsar el uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación masiva, como la radio y la televisión, así como en medios digitales y las redes sociales. En ese sentido, destacó que debería ser una política de Estado, particularmente de los gobiernos locales, impulsar la creación y fortalecimiento de secundarias indígenas, pues llama la atención que ni la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública, cuente con este tipo de oferta educativa. Asimismo, destacó el caso de Paraguay, un país donde sólo 5% de la población es guaraní, y, sin embargo, 95% de la población paraguaya habla la lengua, lo cual se consiguió en buena medida gracias a una política de Estado.

Acerca del currículo único y sus adaptaciones

Como sabemos, en las escuelas de educación básica del país se utiliza como base principal el currículo oficial publicado por la SEP, que es normativo para todos los estudiantes. Sin embargo, las y los docentes realizan un análisis curricular para comprender cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y al mismo tiempo consideran el contexto social, cultural y familiar de los estudiantes para realizar adaptaciones curriculares.

De acuerdo con Jiménez y Kreisel (2018), estas formas activas de participación en educación pueden asociarse positivamente a los esfuerzos por generar distintas formas de mirar y comprender los procesos educativos, particularmente dentro del marco del reconocimiento político y social de los derechos de los pueblos indígenas a una educación que tome en consideración sus saberes culturales y lingüísticos, así como las formas de organización social y política propia.

El reconocimiento, la valoración y la incorporación de los saberes de la comunidad en el currículo es una realidad en el plan de estudios 2022, en el cual se aborda la importancia de incorporar saberes y conocimientos relevantes para la comunidad, como parte del proceso de codiseño curricular. Históricamente, los conocimientos indígenas han sido excluidos en la escuela provocando su desaparición o desuso, por lo que es trascendental que en este plan de estudios se reconozcan y formen parte del currículo.

Los docentes que participaron en esta mesa de análisis también compartieron experiencias relacionadas con distintas modificaciones curriculares especialmente diseñadas para que los contenidos del plan de estudios sean presentados de una forma que les resulte más familiar a los estudiantes de contextos indígenas o rurales, esto mediante la recuperación en el aula de los saberes comunitarios que ya poseen los estudiantes. Insistieron en que sólo es pertinente evaluar lo que se imparte dentro del salón de clases, por lo que estas modificaciones y adaptaciones del currículo podrían enriquecer aprendizajes desde distintas epistemologías y ópticas, así como incorporarse como parte de los procesos de evaluación, haciéndolos más adecuados para estos estudiantes.

Un docente de Michoacán explicó una experiencia de recuperación de saberes comunitarios, específicamente en el sistema vigesimal para contar en lengua purépecha; al contrastar dicho sistema con el sistema decimal presente en los temas de estudio del área de Matemáticas se promueve la preservación de esta parte de la cultura indígena al tiempo que se utiliza como herramienta didáctica para abordar el tema curricular.

De manera similar, personal del CONAFE comentó que en estos servicios educativos también se ha impulsado abordar temas relevantes para la comunidad, como el significado de las formas geométricas en los bordados tradicionales, o los colores del maíz, para después establecer un diálogo entre el conocimiento indígena y el científico, así como establecer vínculos con los distintos campos formativos.

Por otra parte, una docente de primaria del estado de Chiapas mencionó que denominaron prácticas “socio-naturales” del lenguaje a la creencia local de “dialogar” con los cerros, con la naturaleza, las piedras, los ojos de agua o los manantiales y que estos “responden” a las peticiones que les hacen porque se les concibe como entidades vivas. Lo anterior podría reforzar la importancia de recuperar algunos conocimientos locales para vincularlos con los curriculares y fortalecer el uso de las lenguas indígenas, preservando las cosmogonías de estos pueblos.

“[...] se conciben estas entidades naturales con vida, entonces, pues sí, definitivamente, partir desde ahí y trabajar en las aulas. [...] se nos enseñan las estaciones del año, tenemos cuatro, pero luego dicen: “en la concepción de nuestras comunidades no son cuatro estaciones y no se habla de invierno o de primavera, se habla de la época de sequía, se habla de la época de frío y se habla de la época de lluvias”, entonces son 3 grandes campos de acuerdo con el clima ¿cómo trabajar esto desde manera transversal?”

Un especialista mencionó que en cuarto grado se enseña en Comprensión del Mundo Natural el concepto abiótico entendido, desde la perspectiva científica occidental, como seres que no tienen vida; por ejemplo, las rocas. Sin embargo, esto podría enseñarse junto con el reconocimiento de que esta es sólo una forma de ver el mundo y que existen otras concepciones en las que se considera que los volcanes, el agua, el sol, la luna, etc. tienen vida.

“No estoy diciendo que no se enseñe el término abiótico. Estoy diciendo que, así como éste, se enseñen muchas otras perspectivas sobre esos conceptos occidentalizados. Otro elemento muy claro son las matemáticas. ¿Por qué seguimos enseñando que el sistema decimal es el único que existe en el mundo? ¿Por qué no hacemos un reconocimiento de las otras formas de contar? El sistema vigesimal de los mayas, y muchos otros; el sistema de pesos y medidas, ¿por qué estamos enseñando que el kilómetro es la única forma de medida, o el metro y el centímetro, o el pesar a través del kilogramo, cuando sabemos que en las comunidades rurales e indígenas existen muchas otras [formas] de medir distancias y pesar? y esto parte, insisto, del conocimiento local”.

Además de lo anterior, también se puntualizó lo siguiente:

[...] no olvidemos la importancia que tiene abordar la epistemología, los conocimientos y los saberes de las culturas indígenas dentro de las escuelas. Creo que eso también, no debemos de quedarnos solamente con el tema de la enseñanza de la lengua que es algo central, sino también definitivamente en la enseñanza de otros elementos de conocimientos, saberes y epistemologías locales.

(Especialista).

Acerca de la evaluación de los aprendizajes

En cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes que se realizan en las aulas y en las escuelas en estos contextos, también se compartieron varias experiencias.

Por su parte, una maestra de preescolar del estado de Chiapas compartió que, a su juicio, la evaluación en el aula debe ser formativa, sobre todo en este nivel educativo, dado que no se tienen que asignar calificaciones numéricas, sino que se informa a los padres de familia sobre los avances de sus hijos en fechas determinadas. Así, destacó que los docentes de este nivel se enfocan sobre todo en la observación para evaluar el progreso de los estudiantes en los distintos campos del conocimiento marcados por los planes y programas de estudio. Asimismo, se comentó que otro instrumento de evaluación al que recurren comúnmente es el portafolio de evidencias.

Algunos de los participantes coinciden en la relevancia de evaluar con proyectos pues mediante estos es posible trabajar de forma contextualizada y transversal. Por otro lado, sobre los aspectos de la diversidad cultural que deberían ser considerados en las evaluaciones comentan:

“El contexto ... ¿Qué hay dentro de ese contexto?, ¿qué animales hay?, ¿cuál es su flora?, ¿cuál es su fauna?, nosotros no tenemos osos o jirafas, lo que tenemos acá son coyotes, mapaches, tepezcuintles, unos animales muy hermosos que son comestibles. Entonces tenemos árboles que en otras partes no tienen, otra cultura no los tiene. Tenemos, por ejemplo, la cosmovisión muy propia de los popolucas. A ello me refiero con tomar muy en cuenta el contexto del alumno”

(Docente).

“[...] las fiestas son un tema relevante para recuperar parte de la cultura, porque ahí hablan de relaciones, de plantas, de productos, de comida, de cómo se cocina, de vestimenta, o sea, hablan de animales, de dónde van a cortar la leña para hacer el fuego, cómo van a criar al animal, etc., o sea, hay muchos contenidos que se pueden retomar”.

“Hay una experiencia bien bonita que a mí me tocó ver en una escuela de Arantepacua. Una maestra que no era hablante originalmente del purépecha se fue formando, hacía unos cuadernos preciosos de plantas medicinales con los niños en ambas lenguas y evaluaba sobre eso, o sea, evaluaba el producto. Entonces creo que la evaluación de los productos también es muy pertinente para ese aprendizaje cotidiano”

(Especialista).

Un docente de primaria del estado de Michoacán compartió experiencias de evaluación relacionadas sobre todo con el campo de Lenguaje y Comunicación. Mencionó un instrumento de evaluación basado en imágenes, por ejemplo, un conejo, o en lecturas en voz alta que el docente realiza, sobre las que se les pide a los estudiantes que escriban un determinado texto de mayor o menor extensión dependiendo del grado que cursen. Este ejercicio de evaluación se realiza tanto en español como en purépecha y se repite en cada ciclo escolar, de modo que, con base en estas evaluaciones, es posible dar cuenta de los procesos de aprendizaje en ambas lenguas a lo largo de la vida escolar de los estudiantes. De este modo, los resultados de estas evaluaciones se emplean para analizar la progresión de los estudiantes en las dos lenguas, y constatar que hay un avance en cada una de ellas.

El mismo docente menciona que en cuanto al aspecto auditivo y de oralidad trabajan mediante narrativas o relatos, el profesor cuenta un cuento o un suceso valiéndose de recursos mímicos, pausas, imágenes y los estudiantes tienen que poner atención para después reproducir lo que escucharon en español, aunque no lo dominen bien, el mismo proceso se hace en purépecha, para ver qué tanto han desarrollado la capacidad de entender, comprender y retener ambas lenguas.

Asimismo, personal del CONAFE detalló el sistema de evaluación del Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual está basado en un seguimiento permanente por parte del LEC de los avances del alumno, con quien sostiene un diálogo constante. Tanto el LEC como el estudiante llevan un registro de los avances del proceso de aprendizaje, el cual constituye un espacio para que el estudiante reflexione sobre su progreso. Otro elemento que se toma en cuenta en la evaluación es la socialización de lo aprendido en demostraciones públicas, que realizan los estudiantes frente a sus compañeros y personas de la comunidad. Todos los elementos son tomados en cuenta para la evaluación final que se realiza mediante las rúbricas diseñadas previamente desde las oficinas centrales del CONAFE para cada nivel y campo formativo. Sobre este punto en particular, vale la pena señalar que las rúbricas se socializan con los estudiantes para que tengan presentes, en todo momento, los criterios que serán tomados en cuenta para su evaluación, incluso se llegan a traducir estas rúbricas para que los estudiantes puedan comprenderlas mejor.

Por otro lado, uno de los especialistas comentó sobre la existencia de un instrumento de evaluación para escuelas multigrado que diseñaron en el INIDE, con base en el cual se puede ubicar el nivel de los aprendizajes en 4 niveles y además se sugieren actividades para reforzar las áreas de oportunidad que se hayan detectado. Una de las grandes ventajas de aplicar este instrumento en aulas multigrado es que permite proponer actividades con niños de todos los grados y con conocimientos diversos de la lengua. Como esta evaluación se diseñó para multigrado, no está relacionada con la edad o el grado escolar, sino que tiene que ver con otros elementos más vinculados a los procesos de aprendizaje.

Acerca del uso de los resultados de las evaluaciones

En cuanto al uso de los resultados de las evaluaciones, una maestra de Chiapas comentó que los resultados obtenidos en preescolar se contrastan con los aprendizajes esperados marcados con el currículo nacional y se comunican a los padres de familia. Lo anterior tiene la finalidad de promover la asistencia a la educación preescolar en las comunidades rurales e indígenas, destacando sus ventajas, ya que en este estado muchos padres de familia no mandan a sus hijos a este nivel educativo por considerarlo de poca importancia.

El personal del CONAFE comentó que en esta institución se toman los resultados de algunos estudiantes, seleccionados aleatoriamente a nivel nacional, y se hace un análisis del avance en los trayectos de aprendizaje por unidad y campo formativo. Aunado a lo anterior, se solicitan los productos de otros estudiantes, también seleccionados al azar, para analizarlos y a partir de ello mejorar los materiales educativos, además de ayudar a la toma de decisiones sobre la formación y el acompañamiento de los LEC y los equipos técnicos tanto a nivel nacional, como estatal.

Por otra parte, una maestra de Chiapas refirió que en su estado utilizan un sistema digital de registro de las evaluaciones en línea: el Sistema de Administración Educativa en Chiapas (SAECH). De igual forma el CONAFE cuenta con el Sistema de Control Escolar (SUCECOM), destacando que en él se lleva un registro detallado, a nivel nacional, sobre los avances académicos de los estudiantes y de la lengua que hablan. Además, puntualizaron que en las boletas se lleva un registro específico del aprendizaje de la lengua indígena.

Los participantes de la mesa externaron la importancia de utilizar los resultados para generar estrategias de atención y evaluación más pertinentes y adecuadas para los estudiantes provenientes de contextos indígenas y multiculturales:

“El problema es que luego no se hace mucho con esa evaluación diagnóstica. Más bien una vez elaborada una buena evaluación diagnóstica sobre el dominio de la lengua de los alumnos, lo importante es qué estrategias vamos a desarrollar a partir de tales evaluaciones”

(Especialista).

“El desafío de esto es la construcción de un diagnóstico que dé cuenta con claridad de cuáles son las características de mis estudiantes, cómo debo registrar ese diagnóstico, cuándo debo de hacerlo, pero lo principal es que no se quede ahí la información, sino que me ayude a ver cómo voy a trabajar los resultados que obtuve. No se queda nada más en recopilar, sino cuál es el siguiente paso para apoyar a los niños”

(Personal de CONAFE).

Finalmente, una docente de Chiapas destacó que, como parte de las actividades de evaluación diagnóstica de los aprendizajes, en su estado, el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa de Chiapas (INEVAL) implementa evaluaciones diagnósticas en los tres periodos marcados en su plataforma. Esta evaluación se aplica preferentemente en línea, aunque, dado que muchas escuelas no cuentan con servicio de Internet, los maestros tienen la opción de descargar el cuadernillo para aplicarlo de manera impresa. Sin embargo, la maestra comentó que al ser una prueba estandarizada de opción múltiple no responde a lo que la educación indígena necesita, por lo que las docentes buscan otras estrategias para completar su diagnóstico.

Otras temáticas planteadas

Los materiales didácticos

Por otra parte, también estuvo presente a lo largo de la discusión de la mesa de análisis la necesidad de conocer y utilizar los materiales didácticos que ya existen. En ese sentido, docentes de Michoacán y Chiapas coincidieron en señalar que este uso escaso o nulo de los materiales disponibles se debe a la falta de divulgación de estos, sería necesario fomentar que se utilicen en las aulas y realizar un seguimiento sobre su pertinencia.

“[...] Si tenemos materiales, programas y hemos tenido una diversidad de foros. Pero ¿qué es lo que falta a veces? Por ejemplo, retomo el contexto chiapaneco: cuando elaboramos este programa de estudios, elaboramos los libros de texto de primero y segundo grado en tzeltal, tzotzil y chol, pero ya no hubo un seguimiento. [...] y entonces luego nos topamos con pared de que... ¡chin!, como que esto que pusimos acá no funciona ya trabajándolo con los niños directamente”.

(Docente).

[...] ¿Por qué a veces no nos damos cuenta de estos aspectos [no funcionales] de los materiales que hacemos? Porque no hay un seguimiento, porque ya se hicieron tantos ejemplares del libro, ya justificamos el recurso, ya este es el equipo que lo trabajó, y a veces ni llegan a las escuelas, y cuando llegan, no hay un seguimiento.

(Docente).

Además de la existencia de materiales y la necesidad de dar seguimiento se mencionó que es necesario que los equipos de trabajo en las escuelas y las familias estén convencidos de utilizarlos, al tiempo que los docentes deberán estar capacitados para su uso en los procesos formativos.

La formación docente

Los docentes insistieron en la necesidad de recibir una mejor formación para enfrentar los retos que asumen frente a grupos multiculturales. Por ejemplo, una maestra de Yucatán señaló que el desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de primaria es en sí mismo complejo, independiente de la lengua de enseñanza, por lo que considera necesario que los docentes realicen adecuaciones a los métodos y, por lo tanto, a las evaluaciones en el aula de acuerdo con el contexto. Para lograr lo anterior, los docentes requerirían más herramientas pedagógicas de las que manejan actualmente.

En este mismo sentido, una maestra de Chiapas hizo hincapié en que no basta con que un docente hable una lengua indígena para poder enseñarla y evaluarla, sobre todo en contextos monolingües como los de su estado, en donde los niños ya hablan la lengua. Así, de acuerdo con esta misma docente, se vuelve necesario profundizar sobre el conocimiento gramatical y sintáctico de su propia lengua, al tiempo que se adquieren herramientas didácticas para guiar a los estudiantes y evaluarlos. En ese tenor tenemos lo siguiente:

“El hecho de que un maestro sea hablante de la lengua no lo hace un buen maestro en esta lengua indígena, los tienen que formar. Nos tienen que dar los elementos para decir: “bueno, tú puedes trabajar estos aspectos de tu lengua”

(Docente).

“Yo sí he visto algo que sucede mucho en comunidades bilingües: el maestro explica la instrucción en su lengua cuando ve que los niños no están entendiendo. Lo explica en su lengua, poco a poco, por lo que si ellos tuvieran las herramientas podría ser una lengua de enseñanza, no sólo una de aclaración”

(Especialista).

“El asunto es que, para que nosotros los maestros bilingües podamos trabajar esta temática en el salón de clases con nuestros alumnos nos tienen que formar, y no tenemos que ser lingüistas para entender estos aspectos de la lengua”

(Docente).

“[Los maestros] podrían enseñar en esa lengua, pero siempre resultan muy complicados los contenidos porque ellos los aprendieron en español. O sea, ¿cómo dimensionan en otra cultura esos contenidos universales? Resulta que no es tan sencillo...ahí sí yo veo bastantes complicaciones. Tampoco veo que sea imposible, pero si implicaría procesos de formación docente”

(Especialista).

Las variantes de las lenguas

Otro tema que abordaron los participantes en la mesa de análisis fue el relacionado con la dificultad adicional que implica la existencia de múltiples variantes de una misma lengua indígena, lo cual complejiza la labor docente y la posibilidad de utilizar las lenguas indígenas como medio de enseñanza y para la evaluación. Así, por ejemplo, un maestro del estado de Michoacán reconoció que en su entidad no existen acuerdos básicos entre las distintas variantes del purépecha, lo cual “representa un problema importante”.

Asimismo, una maestra de Puebla señala que estas diferencias entre las variantes eliminan en muchos casos la posibilidad de que un docente adquiera la lengua indígena, y añadió que, si se decidiera implementar una evaluación contextualizada de los estudiantes hablantes de lengua náhuatl en el estado de Puebla, “sería prácticamente imposible debido a las variantes dialectales que conviven en el estado”.

Conclusiones

México es un país con una gran diversidad cultural y lingüística, durante la discusión en las sesiones de la mesa de análisis se pudo constatar que esta riqueza influye en la labor que hacen los docentes en materia enseñanza y evaluación en las escuelas indígenas y rurales del país.

Los diagnósticos realizados para identificar la diversidad lingüística presente en escuelas de contextos indígenas y rurales incorporan múltiples herramientas que van desde preguntas o actividades sencillas hasta instrumentos más estructurados y rigurosos como el diagnóstico sociolingüístico que utilizan en el CONAFE.

Trabajar con la diversidad lingüística en las escuelas implica una tarea que requiere de la aceptación del uso de la lengua materna en las aulas (de la propia comunidad, de los padres de familia e incluso de los docentes), pues las disposiciones y actitudes hacia este no siempre son favorables. Sin embargo, los participantes en la mesa insistieron en la necesidad de promover el uso de la lengua e incorporar elementos de esta diversidad tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en las evaluaciones, proponen enriquecer los contenidos con otras formas de construir conocimiento. Lo anterior implica tener en cuenta las epistemologías y cosmovisiones de las comunidades para trabajar los contenidos escolares. La evaluación deberá ser contextualizada, integral y formativa. Los resultados de las evaluaciones se emplean para: diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, analizar los trayectos formativos de los estudiantes y promover la asistencia al centro escolar, especialmente en preescolar. Sin embargo, se hizo hincapié en que, en algunas escuelas, falta capacitación docente para saber qué hacer con los resultados del diagnóstico y cómo atender la diversidad lingüística existente. Esta responsabilidad no es solo de los docentes y de la escuela, sino que tiene que ir acompañada de otras políticas educativas y sociales para asegurar la revitalización de las lenguas indígenas.

De igual manera, se externaron opiniones sobre la dificultad que involucra la presencia de distintas variantes de las lenguas, así como, de más de una lengua en el aula; la necesidad de formación para los docentes de escuelas indígenas y rurales que debería incluir aspectos tanto de la enseñanza de la lengua, como del uso de los materiales para enseñar y evaluar a estas poblaciones. Una posible línea de investigación que queda abierta para futuros estudios es la relacionada con la indagación de las necesidades de formación docente en estos contextos, con el objetivo de generar propuestas que les permitan afrontar los retos que plantea la educación indígena y rural.

Lo anterior también nos lleva a pensar en una educación distinta, desde lo indígena, con propuestas construidas local y regionalmente, con mayor autonomía, autodeterminación desde las comunidades escolares y una mayor libertad para las y los docentes, fomentando procesos de participación y formación de manera situada. Y no dejar toda la responsabilidad de la enseñanza en ellos, sino garantizar que tengan las condiciones básicas de infraestructura, equipo y materiales educativos, para dar una atención educativa adecuada a los estudiantes, reconociendo su diversidad lingüística y cultural.



Mesa 3
**Evaluación en contextos de
jornaleros agrícolas migrantes**



Resultados de la 3ª Mesa de análisis

Docentes

- » Luz Mercedes López Laurel (LML).
- » Eutimia Laureal (EL).
- » Gloria García (GG). (Coahuayana, Costa de Michoacán).
- » Dora Navarro (DN) (Cuauhtémoc, Chihuahua).
- » Clarissa (Gelana, Chihuahua).

Académicas y académicos

- » Ana María Méndez Puga de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (AMM).
- » Lydia Raesfeld de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (LR).
- » Carlos Rodríguez de la Universidad Iberoamericana (CRS).

Equipos:

MEJOREDU

- » Mariana Zúñiga
- » Fusae Nakasawa
- » Julián Maldonado
- » Guadalupe Aguila
- » Hugo Soto
- » Andrés Sánchez

DGEIIB

- » Beatriz Rodríguez
- » Victorina Becerril
- » Pilar Rivera

INIDE

- » Luz María Moreno
- » Diego Juárez

Este documento presenta los resultados de la tercera mesa de análisis sobre los procesos de evaluación en contextos multiculturales, específicamente en contextos de jornaleros agrícolas migrantes. El objetivo principal fue, por un lado, conocer cómo se detecta la población indígena y la diversidad lingüística presente en escuelas de campamentos jornaleros agrícolas migrantes, y, por otro lado, las evaluaciones diagnósticas que se realizan para determinar los niveles de dominio del español y del aprendizaje de los estudiantes, así como las formas de evaluar el aprendizaje en el aula y en la escuela.

La mesa de trabajo se llevó a cabo en dos sesiones con actores educativos diversos, como docentes, tomadores de decisiones de evaluación educativa y personas investigadoras de diferentes universidades del país. Esta polifonía permitió, a diferencia de otros diagnósticos con datos estadísticos únicamente, poner sobre la mesa de análisis las experiencias directas de equipos docentes y de investigación que han acompañado esta problemática por más de una década.

Para efectos de este reporte se analizaron los resultados de las dos mesas resaltando tres categorías principales: el contexto social, contexto político e institucional, las experiencias de evaluación compartidas por las y los docentes y finalmente, las reflexiones en torno a las necesidades y sugerencias para mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje.

Contexto social

En los contextos educativos de migrantes y jornaleros agrícolas, el rol de las y los docentes es de acompañantes directos de las familias y de las comunidades, más allá del tiempo esperado de sus jornadas laborales y a pesar de la falta de recursos económicos para ellos y para su labor profesional. En este reporte, logramos concentrarnos en dos lugares específicos, el de Chihuahua y el de Coahuayana, Michoacán, a través de las voces de maestras con una gran trayectoria y compromiso en estos contextos. De esta manera, el análisis permite dar cuenta de la diversidad de necesidades socioculturales, así como de los diversos retos en la implementación de políticas educativas y específicamente en las formas en que se hace frente a la evaluación de aprendizajes.

La Dra. Lydia Raesfeld relata que

las niñas y niños llegan a las 6 de la tarde del campo, a veces están empapados de cabeza a pies, porque estaba lloviendo. Llegan corriendo, ya está medio oscuro, medio se arreglan, se secan, comen ahí dos tortillas y se meten a la escuela y el maestro tiene que darles clase de las 6 de la tarde a las 8, 8 y media de la noche, ¿cómo lo hacen, en qué momento se contactan con las familias? Casi casi tienen que irlos a buscar al surco ¿en qué momento después de una jornada de trabajo, tienen que acercarse para aprender algo? Esto es realmente tremendo y nadie retribuye este trabajo de los maestros, porque se les paga por tiempo frente a grupo y no por toda esta otra labor que están haciendo.

(Investigadora).

La maestra Luz Mercedes complementa diciendo:

Si un niño llega a las 6 de la tarde sudado y se echa un balde de agua y se cambia y dice ya estoy para las clases y a esa hora lo tienes que recibir. Son sus tiempos, llegan con ganas de estudiar y lo tienes que recibir. Hasta que los niños están libres los podemos atender porque muchas veces se llevan a los niños pequeños a cortar tomates o chiles porque las manos pequeñas lastiman menos las matas y a esa hora podemos contarles cuentos sobre su mismo ambiente.

(Docente).

Las y los docentes que trabajan en estos contextos reciben salarios sumamente bajos, mucho menores a los que se reciben en una escuela regular. A pesar de que la Constitución mandata que las niñas y niños indígenas deben tener acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español, en estos contextos es casi imposible porque hay grupos con 10 o 12 diferentes lenguas indígenas mezcladas, y **no se puede dar atención en la misma lengua indígena.**

Además del reto de no poder atender en la lengua propia del estudiantado, estos contextos no están libres de conflictos, ante la **imposibilidad de comunicarse**, no solo entre los niños sino también entre las familias. Hay algunos campamentos en donde los **conflictos comunitarios** son importantes al grado de tener que usar las regaderas de manera diferenciada entre grupos étnicos. Hay importantes **conflictos**

interculturales que deben ser tomados en cuenta. Se reconoció también el caso de las familias guatemaltecas, que van de campo a campo, para llegar a Estados Unidos y que en muchos casos, tratan de pasar desapercibidas y no ser identificadas.

Varias docentes e investigadoras señalaron que **“ninguna escuela es igual a otra”**: hay escuelas bien montadas y otras que solo tienen un toldo y, por lo tanto, las posibilidades de interacción también son distintas, en cuanto a la lengua, la infraestructura, los salarios, el tipo de plaza que tienen y los contextos socioculturales y todo esto aunado al programa educativo (AMM, académica).

Durante la pandemia, cuando un grupo de investigadoras llegó a un campamento en Michoacán y fueron recibidas por las niñas y niños quienes salieron corriendo diciendo “ya llegaron las maestras”.

La Dra. Méndez compartió que

sí hay un deseo de lo escolar, llegaron corriendo y se sentaron. Había niños de 10 y 12 años que no sabían leer y escribir. Había un niño sordo que todos los demás niños no sabían lengua de señas, tampoco su familia, pero todos encontraban mecanismos para explicarle que estaba sucediendo ahí, que estábamos haciendo en cada actividad que íbamos generando. Es apostarle bastante a esta capacidad de niños y niñas de hacer cosas, es como ellos también nos puede decir que hacer en la medida en que confiamos en ellas y ellos. Lo más impactante para nosotros es ver que no saben leer ni escribir.

Esta situación, la Dra. Méndez reconoce haberla visto desde los años ochenta cuando trabajó en CONAFE, y seguirlo viendo, en sus palabras “es una realidad muy confrontante”. Durante la **pandemia**, estas niñas y niños no tuvieron un solo día de clase y esto “va a impactar a lo largo de los años”. En las investigaciones que se han realizado se puede dar cuenta de una **diferencia generacional** porque el PRONIM ha impactado positivamente a varias familias y en contraste con lo que pasó en la pandemia, no se pueden esperar resultados muy favorables. Se tiene que recuperar lo perdido sobre todo priorizando la atención a estas poblaciones en situaciones de extrema vulnerabilidad.

La investigación más reciente del Dr. Carlos Rodríguez da cuenta, a través de más de 100 entrevistas con NNA, de las diferencias que hay entre las niñas y niños que logran terminar la primaria y los que no. Las personas que tuvieron acceso y permanecieron hasta concluir la educación básica fue la minoría. Sin embargo, la pregunta eje de la investigación fue la de identificar los factores que influyen para lograr terminar. Así, el investigador dividió a la población en dos grupos, los que estaban por terminar y los que seguían el patrón de la mayoría de las y los migrantes que van y vienen o que avanzan sin saber leer ni escribir. En los resultados se destacan tres factores principales. En primer lugar, el dominio del español: quienes lograban terminar venían de familias en donde se hablaba el español como lengua materna, los que abandonaban eran hablantes de lengua indígena e incluso muchos de ellos seguían siendo monolingües en lengua indígena.

El sistema está previsto para el 90% de la población, los que hablan español y, por lo tanto, los casos de las personas monolingües indígenas se quedan desprotegidos, a pesar de que la ley diga lo contrario.

En segundo lugar, se encontró que otra diferencia es el nivel de estabilidad que tenían en el territorio. Los migrantes que lograban terminar permanecían el año escolar en un mismo lugar. Las familias hacían arreglos para que se quedaran los niños en un solo lugar, incluso si las familias iban y venían a distintos campos; en los otros casos, había una gran inestabilidad. Esto se relaciona con el nivel de apoyo de las familias y con las expectativas educativas que tenían de la educación de sus hijas e hijos, lo que se traduce en apoyo de materiales, y en apoyo moral para realizar las actividades educativas. En muchas ocasiones, esto tenía implicaciones importantes en las familias porque como adultos decidían trabajar en un lugar u en otro dependiendo de la escuela a la que podían ir sus hijas e hijos y si eran escuelas de mejor calidad, por ejemplo. Esto contrastaba con los que salían tempranamente con las familias que incluso prohibían que sus hijas e hijos fueran a la escuela.

El tercer factor encontrado fue la experiencia escolar: quienes permanecieron decían que les gustaba la escuela y tenían experiencias agradables; los que no, tenían experiencias negativas. Había niñas y niños que decían que no le entendían a la maestra porque hablaban en mixteco y la maestra preguntaba en español y no entendían ni las preguntas que les hacían y mucho menos lo que les preguntaban en un examen. Sin embargo, conocieron el caso de un niño que a pesar de esta situación fue avanzando hasta terminar sexto de primaria y al mismo tiempo fue aprendiendo español. Nunca reprobó, aunque no supo qué contestaba. El Dr. Rodríguez resaltó que existe una **cultura de simulación** en donde van pasando de año a otro y no se sabe en realidad qué aprenden. También se encontraron casos de violencia y de hostilidad por parte de las y los docentes y pares en las escuelas. “Hay que ponerse en sus zapatos, es como si a nosotros nos hicieran un examen en chino”, dice el Dr. Rodríguez. En muchos casos las diferencias las hacían las personas, no los programas. Cuando hay maestros flexibles, por ejemplo, cuando eran capaces de saltarse el reglamento y comprender las situaciones específicas de cada estudiante, las niñas y niños lograban terminar. No hay programas que tomen en cuenta todo esto, “es la persona la que puede hacer la diferencia” (Carlos Rodríguez, investigador).

La maestra Clarissa habla de este fenómeno de la simulación como algo necesario para que puedan los niños tener un certificado para defenderse en la vida, “no es que regalen las calificaciones, sino que no quieren ser un obstáculo en las oportunidades de vida de los niños”. Ella ha trabajado en maquilas de frontera y se encontró con muchos casos de este tipo, en donde los operadores no saben leer ni escribir y tienen que firmar con su huella, pero este trabajo les da acceso a prestaciones de ley.

El contexto michoacano

En Coahuayana, en la Costa de Michoacán, la maestra Luz, compartió que atienden a niñas, niños y adolescentes que migran de los estados de Oaxaca, Tabasco, Chiapas y Guerrero a trabajar en el corte de chile, tomate y otros cultivos. La maestra mencionó que los programas que atienden a las infancias migrantes han tenido muchas dificultades y cambios a lo largo del tiempo. Al principio se llamaba PRONIM, y comenzó en el año 2008, pero ahora el programa está completamente olvidado. No ha habido respaldo por parte de la SEP federal ni tampoco del Gobierno del Estado de Michoacán.

La maestra Gloria comparte esta falta de respaldo y dice *“nos descubijaron completamente en el nivel federal, estatal y municipal”*:

Hay una matrícula de más de 100 alumnos que están sin clases, y en otras escuelas no son aceptados. Yo llegué al programa hace 3 años y estaba como directora la maestra Laurel, a quien quiero reconocer y felicitar, porque siempre estaba luchando a favor de los niños, pero ahora no hay maestros, no hay contratos. Estamos ahora en un dilema.

(Docente).

En Coahuayana, hay actualmente solo una maestra trabajando frente a grupo para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, porque no hay programas ni docentes que pueda atenderles. Algunas niñas y niños se quedan en el albergue. Muchas familias son poblaciones golondrina, es decir, van recorriendo varios lugares en búsqueda de oportunidades laborales.

No existe un seguimiento de estado a estado, para poder determinar el flujo de los estudiantes migrantes. Esto significa que no conocemos cómo llegan los niños de Sinaloa, cuánto tiempo viven ahí, y cómo se van de Sinaloa una vez que han completado su estadía.

(Docente).

En la escuela en donde trabaja la maestra Luz solo hay dos aulas establecidas, el trabajo más fuerte es de enero a mayo y hay docentes que se encargan de ir al campo a atenderles directamente. La población es tan diversa que como dice la maestra Luz *“hay bebecitos que los traen las señoras, ahí los atendemos, los cuidamos, y también a los de preescolar primaria y secundaria. Los de la secundaria, ya quieren ganar su dinero, pero también los invitamos”*. Como puede verse en el testimonio de la maestra Luz, los equipos docentes que ofrecen sus servicios en estos contextos hacen labores de cuidado mucho más amplias para lograr responder a las necesidades tan diversas, tanto de rangos de edad, como de diversidad lingüísticas y de niveles de escolarización; en palabras de la maestra Luz: *“hay niños que hablan mixteco, los papás no hablan español, en algunos casos, los mismos niños ayudan, pero les da pena comunicarse porque hablan en mixteco”*. La maestra Luz ha realizado proyectos con las mujeres agrícolas migrantes y nos comparte que es difícil que las mujeres sientan la confianza de hablar, porque no tienen el dominio del español y aquí, las niñas y los niños, asumen un rol muy importante como traductores.

El tema de los asentados es otro tema sumamente urgente, las escuelas de la zona en muchas ocasiones no los reciben y los discriminan porque no van aseados. Tienen que existir alternativas para que sea ejercido el derecho a la educación de estas poblaciones. Las escuelas regulares deben abrir sus espacios para los asentados. Había una señora que decía que prefería la escuela de los jornaleros que la escuela regular porque en la regular no lo veían bien porque ellos vienen del campo (AMM, investigadora).

En Coahuayana hay alrededor 70 niños asentados que no los reciben las escuelas regulares y no los reciben porque llegan un poquito más tarde, porque van manchados de plátano, porque a veces los papás los tienen que llevar una hora más tarde y se les niega la educación en las escuelas regulares. Yo no veo tanto el problema de la lengua porque los mismos niños se ayudan como monitores. Aquí sí hacen la evaluación, pero yo creo que no se puede estandarizar, la evaluación cualitativa es muy importante.

(Docente).

El contexto chihuahuense

En Chihuahua, el **cambio constante de personal y la falta de estructura gubernamental** dificultan el proceso de evaluación de los estudiantes migrantes, ya que muchas veces los maestros no tienen acceso a las evaluaciones anteriores. Esto impide a los maestros tener una adecuada visión de la evolución del estudiantado a lo largo del tiempo, pudiendo esto llegar a afectar su rendimiento académico. Esta **carencia de información** también dificulta que las y los docentes puedan conocer la situación socioeconómica y familiar del estudiantado, así como sus necesidades educativas específicas, lo cual resulta fundamental para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yo trabajo en creo que los sobrantes de lo que queda del programa de atención a la niñez migrante, ahora le dicen PAEPEM en Chihuahua (Programa de Atención Educativa para la Población Migrante), lo que era antes PRONIM. Estoy en la zona noroeste de Chihuahua en el municipio de Galeana es una zona sumamente multicultural porque somos el mayor receptor de migrantes jornaleros indígenas específicamente indígenas. Recibimos Veracruz, Chiapas, tabasco, guerrero, Oaxaca pues por lo regular vienen mixtecos de las tres áreas, tzotziles, zapotecos. Es una comunidad donde existen personas que son originarias de Estados Unidos, en donde está el grupo Lebaron, y tenemos al menos cuatro grupos de indígenas distintos. Me ha tocado también trabajar con mixtecos repatriados de Estados Unidos y estamos en espera de grupos de migrantes internacionales. Ya se han de imaginar la mezcla.

(Docente).

Existe una ignorancia de cómo se debe trabajar, a raíz de la rotación constante de personal. Cada año nos cambian de ATP y son ATP que no tienen conocimiento en el área o que incluso no tienen experiencia frente al aula. Lo cual dificulta tener un seguimiento de los niños debido al cambio constante de los profesores. Y sobre todo en el caso de la evaluación, porque se supone que son los ATP los que nos deben de guiar en el proceso de evaluación.

(Docente).

En Chihuahua el programa PAPEM quiere utilizar el mismo sistema de evaluación que en la educación regular y en este sentido, la maestra Clarissa reconoce que es incompatible porque el tipo de evaluaciones que se usan en estos contextos son muy cualitativos y no dan las estadísticas que el sistema busca.

Por esta razón es fundamental contar con una estructura que facilite el proceso de evaluación para las y los estudiantes migrantes, de manera que los maestros tengan **acceso a los resultados anteriores de la evaluación** y conozcan la información pertinente sobre el contexto y la situación socioeconómica de los estudiantes. Esto permitirá a las y los docentes obtener un mejor seguimiento del estudiantado, y aprovechar al máximo el tiempo con ellas y ellos. Además, debe existir **una estructura que permita una menor rotación de personal**, para que los equipos docentes tengan la oportunidad de conocer a sus estudiantes lo suficiente como para evaluarlos de forma adecuada.

Cuando escucho a otras maestras, veo que tenemos muchos contrastes con mi zona. Aquí comienzan a trabajar con los norteamericanos y empiezan a contactarse con un nivel de vida que es como soñador, hay gente muy rica y muy pobre y los que nos ubicamos en el medio; hay casas que parecen palacios, gigantescas porque los Lebarones tienen familias muy grandes y mucho dinero. Vienen indígenas y ven este tipo de casas y quieren conocer la cultura a la que se enfrenta. Los maestros mestizos que estamos acá ya estamos acostumbrados a este vivir fronterizo. Los ATP nos dicen que usemos “los chilitos o los palitos” y los niños hablan por ejemplo del cuento de Mulán y quieren saber por qué hace eso y a veces lo dicen hasta de forma “mocha”. Si mucho, podemos hacer una rúbrica para conocer los niveles de lectura y matemáticas, no más que eso. Solo el 20% de la nómina del Estado de Chihuahua somos licenciados en educación, los demás somos de otras carreras, imagínense el choque de conocimientos y la necesidad de aprender a hacer todo. Mi área de conocimiento era en Recursos Humanos en una maquiladora y eso me ayudó para entender la manera en que relacionan los niños el juego, su trabajo y la comunidad en que viven, y nosotros nos toca ver cómo ayudar a hacer más fácil la vida que tienen, en muchas ocasiones son obligados a vivir así.

(Docente).

El caso de Chihuahua deja ver que el tema de atención educativa está vinculado con un problema más amplio de falta de derechos en materia de salud y de vivienda, por ejemplo, además de los múltiples casos de trabajo infantil que se siguen dando en muchos campamentos. No hay manera de hablar de evaluaciones cuando están en una situación social tan precarizada en muchos sentidos.

Otra de las maestras que atiende a población NNM es licenciada en sistemas agrícolas, y su carrera le permite comprender el trabajo de las y los jornaleros, porque ella misma sabe trabajar en una huerta de manzana que tiene su familia y sabe que es un trabajo agotador y además señaló que

tienen un capataz que está detrás de ellos, que si se están comiendo una manzana, se las tiran de la mano y entonces todo eso, me ayuda a entender a los padres y a realizar mi planeación del trabajo porque sé que salen a las 4 o 5 de la mañana y llegan a las 5 de la tarde a lavar ropa, a preparar su lonche y difícilmente tienen el tiempo para ponerse a estudiar con sus hijos y a ayudarles con sus tareas. Si les pido una cartulina, no me la van a llevar, no tienen ni el tiempo ni el dinero para hacerlo. Tengo que ser empática con ellos y hacer una planeación de acuerdo a lo que yo tengo en el aula, de acuerdo a lo que yo puedo llevar.

(Docente).

Contexto político e institucional

El programa de política pública que ha dado atención a estos grupos es el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Este programa fue creado en el año 2009 (DOF 29/12/2009) derivado del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en la línea de acción “Desarrollar un modelo pedagógico de educación básica intercultural para los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, pertinente al contexto de esta población, así como los mecanismos de seguimiento académico que les aseguren la continuidad de sus estudios, en sus comunidades de origen y de destino”. El PRONIM surgió con el propósito de brindar un modelo integral de educación básica que respondiera a las necesidades de esta población, a través de un “enfoque intercultural tanto en contenidos curriculares como en la formación docente”.

Ante la denuncia de la falta de apoyo de las maestras, la Dra. Lydia Raesfeld de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, menciona que le llena de tristeza y de sorpresa saber que, en cuestión de política educativa, “nada ha cambiado en los últimos 15 años”. Ella y otros investigadores comenzaron a trabajar en estos temas desde el 2005 aproximadamente y se cuestiona “por qué no ha cambiado nada durante este tiempo, incluso se han dado pasos para atrás:

El PRONIM tenía un currículo intercultural que se aplicaba por bloques temáticos, no por grados escolares, porque las niñas y niños llegan momentos que nadie tiene previstos, pueden llegar en cualquier momento a la escuela. Tienes que integrarlos y trabajar por bloques apoyaba a los maestros para integrar a estos niños nuevos y era necesario tener una guía de evaluación diagnóstica permanente y también del aprendizaje acumulativa y permanente y poder estar en comunicación con las escuelas anteriores, porque si me llega un niño en abril, ese niño ya estuvo en una escuela antes en septiembre y la SEP no ha logrado hacer estas conexiones entre las escuelas por donde pasa el niño a lo largo del año escolar, que puede ser incluso dos o tres y no hay una posibilidad de rastrear esto y de buscar una evaluación acumulativa: qué dice el primer maestro, qué dijo el otro y qué veo yo...Cada vez que he vuelto a enfrentarme con el tema de niños jornaleros migrantes, para mí lo más triste es que pasa el tiempo y no pasa nada...

(Investigadora).

La Dra. Ana María Méndez, quien también ha estado comprometida con este tema desde 2006 ha estado esperando conocer las reglas de operación del PRONIM y no ha podido encontrarlas, y “si no hay reglas de operación, no hay programa y si no hay programa, no hay recursos extra”. Pareciera que el gobierno actual tiene una apuesta hacia la atención de estas poblaciones, pero en la práctica no se ha dado. La falta de esta claridad afecta directamente en cómo se designa al profesorado, por ejemplo. Si son de la Secretaría, son profesores idóneos y entonces no está claro cómo llegarán a estos sitios, porque siempre en estos casos hay que:

Llevar la escuela al surco y hay que llevar comida calientita, por ejemplo. A estos niños no nos reciben en escuelas regulares, por ejemplo, en Yurécuaro no los reciben porque los niños no van bien vestidos, no van “adecuadamente” como se espera que vaya un niño a esta escuela. Por otro lado, el tema del seguimiento, los maestros de escuelas regulares no conocen el sistema en donde se registran, no saben en donde subir su boleta, es algo que no hemos podido resolver como país y a mí se me hace tan sencillo... es terrible que no hayamos resuelto lo del seguimiento. El niño está dos o tres meses en un campo y no hemos podido resolver, por un lado, el registro, al inicio lo hacía el PRONIM y luego el PIEE y no sé si el programa que siguió lo sostuvo, pero ya no hay reglas de operación ahora. O también se puede pensar en que se pongan las escuelas bien montadas, como sucede en las fincas de café de Sinaloa, pero en el caso de Coahuayana, la dinámica era llevar la escuela a la orilla del surco y ahí se acercaba 6 u 8 niños y se les llevaban plátanos por vía interinstitucional, se tenía apoyos del DIF, ayuntamientos, empresariado, secretaría de salud, de bienestar. El trabajo interinstitucional es esencial y eso permitirá el seguimiento y la evaluación. Un maestro le pone un 8 al niño, pero el otro invalida ese 8 porque el otro maestro no reconoce la otra escuela y no le cree a la mamá porque no conoce el sistema. Cada ciclo agrícola es volver a picar piedra, es un nuevo comienzo y volver a empezar.

(Académica).

Por su parte, el Dr. Carlos Rodríguez, habla de que existen estados en donde los migrantes trabajan para grandes productores como Sinaloa, Sonora, Baja California, como para pequeños productores como Hidalgo, Morelos, Michoacán, etc. En su última investigación (Rodríguez 2022), se pueden encontrar diversos relatos con la visión de niñas y niños que hablan de la serie de experiencias y complejidades a las que se enfrentan en su realidad de migrantes y jornaleros agrícolas. El Dr. Rodríguez reconoce la existencia del “efecto Mateo” que es la tendencia en donde desventajas iniciales se van acumulando y se van ampliando a lo largo del tiempo y, por lo tanto, las brechas iniciales que podían ser pequeñas al inicio, se van haciendo más grandes. Es un mecanismo social de reproducción y una de las características para que opere es la ausencia de intervención externa (políticas gubernamentales, por ejemplo), que son la única manera en la que se puede revertir este proceso.

En términos de políticas públicas se reconoce que el PRONIM ha sido el mejor periodo de atención hasta el momento.

El PRONIM fue un esfuerzo del gobierno para atender a esta población, sin duda insuficiente y con un problema de fragmentación y con un desarrollo desigual en atención a los migrantes, estaba más desarrollado en el norte y menos en el centro y en el sur del país. Pero tenía un diseño muy positivo con un modelo educativo modular que tomaba en cuenta las condiciones específicas de las NNM, considerando que los NNA estaban en espacios de 3 a 4 meses. También se hizo el esfuerzo para implementar un modelo de evaluación de los alumnos “con dignidad”, a través del Sistema Escolar de Control Escolar para Migrantes (SINAEM), una estrategia de evaluación de los aprendizajes que les permitía a los NNM la continuidad en sus evaluaciones y les permitía la acreditación porque se daba el fenómeno de que el niño o niña se iba y llegaba a la escuela sin la boleta de calificación, porque aunque se la dieran la perdían en el camino y reflexionando con las autoridades del PRONIM, ellos dijeron que era necesario un sistema más centralizado para las calificaciones de manera que cuando el niño llegara a otra escuela, se puedan bajar las calificaciones de manera electrónica. Fue un programa innovador utilizando herramientas tecnológicas que funcionó bastante bien mientras duró el PRONIM.

(Investigador).

Según la descripción general del programa PROMIN el diagnóstico que impulsó este proyecto refiere que para el 2009 se estimaba que había cerca de 760 mil jornaleros migrantes menores a los 15 años. El 42% proviene de comunidades indígenas y migran como ‘unidad familiar’. “A la ausencia de derechos laborales, se agregan malas condiciones de la vivienda, falta de acceso a servicios de salud, exposición a sustancias tóxicas, segregación, el racismo y discriminación. Aunque, en algunas zonas del país se ha desestimulado el trabajo infantil remunerado, éste continúa siendo importante para la sobrevivencia familiar.” (CR, investigador)

Dentro del recuento histórico del programa, el Dr. Rodríguez destacó la experiencia innovadora de Sinaloa, encabezada de Patricia Isunza, a través de las **aulas inteligentes**, en donde se aplicaba una evaluación diagnóstica para saber cómo venía los NNM y si sabía leer y escribir para lograr identificar qué nivel traían y entonces, decidir si se les atendía en un aula regular o lo que ellas llamaban las aulas inteligentes en donde brindaban atención tanto pedagógica como psicología. Se reconoce como programa altamente exitoso, que incluso fue visitado por organismos internacionales porque se hacía buen uso de la evaluación diagnóstica para tomar decisiones pedagógicas. La evaluación no tenía fines punitivos sino para lograr dar una mejor atención. Una vez que el niño alcanzaba el nivel que debía tener de acuerdo con su edad, lo insertaban en el sistema. En este programa se diseñó el uso de una boleta electrónica para lograr la acreditación.

El Dr. Rodríguez comenta que después del PRONIM vino el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) en 2014, en donde se buscaba dar atención a la equidad educativa y lo considera como haber dado “un paso atrás” porque se fundieron varios programas que atendían de manera indistinta a NNA con capacidades diferentes, indígenas, migrantes, etc. Como consecuencia de la fusión, se les redujeron los recursos a los programas casi a la mitad y además había un problema de interpretación porque se consideraba que todos los migrantes eran

también indígenas, cuando solamente el 40% podrían auto adscribirse étnicamente. En este sentido, el programa invisibilizó las diferencias y por lo tanto los recursos se diluyeron a pesar de que las problemáticas educativas eran muy distintas. Los recursos eran compartidos y con reglas de operación parecidas. A partir de este momento, no se han logrado identificar nuevas formas de atención, no se conocen los lineamientos actuales, ni las reglas de operación que siguen vigentes:

Los docentes de PRONIM se sentían sobrecargados y mal pagados, por esa razón, no se comprometían completamente con el programa, no ha sido posible identificar buenas prácticas y hasta el momento, no hay nada que acredite que algún niño estuvo 3 semanas en la escuela, además que, por miedo al rechazo, hay niños que prefieren pasar desapercibidos.

(Investigador).

Cuando funcionaba bien el PRONIM, incluso los maestros ayudaban a las familias con otras gestiones como llenar formatos para SEDESOL, ir a hacer trámites en el banco para los apoyos de la secretaria del trabajo, el maestro tenía un rol de promotor comunitario, sin embargo, enfrentan muchas exigencias y muy bajo salario, por lo tanto, es difícil pedirles que además de todo hagan innovaciones en materia de educación (AMM, investigadora).

Experiencias de evaluación

A partir de las experiencias de las docentes que trabajan en distintas zonas del país es posible identificar prácticas de evaluación diagnóstica diversas, que responden a contextos indígenas y de población migrante internacional. Entre las estrategias que pudimos identificar resaltan la observación constante, las entrevistas a familias y los censos casa por casa.

La **observación fue identificada como la herramienta más utilizada** para llevar a cabo una evaluación diagnóstica, las evaluaciones se dan de manera informal cuando las y los docentes observan a las niñas y niños en el surco o en el salón de clases mientras juegan. Ahí les observan cómo se comunican con sus pares, cómo juegan y qué roles toman y mientras tanto, las y los docentes van tomando nota de los avances que observan. Esto también permite identificar cómo colaboran las niñas y niños entre ellos y cómo se ayudan a resolver problemas.

En Coahuayana, Michoacán, la maestra Luz comparte que siguen utilizando el registro del SINASEM para tener información básica de las NNM (nombre, edad, escuelas anteriores, etc.). el SINASEM sigue siendo una forma relevante de acceder a la información más básica para conocer sobre todo los contextos socioculturales, sus usos y costumbres, etc. Sin embargo, las y los docentes no tienen acceso al sistema, lo hacen los ATP o los cuerpos administrativos. En este sentido, se resaltó también la importancia del papel de niños y niñas que han logrado ser **“monitores”** en los grupos, porque tienen un papel de traductores en caso de poblaciones monolingües, son ellos quienes ayudan para saber si saben leer y escribir. **Ofrecerles comida** es fundamental porque se considera una estrategia de acercamiento importante que

abre el diálogo para conocer sus expectativas, sus experiencias previas e incluso comenzar un diálogo que permita identificar sus habilidades de lectoescritura. Esta se considera sin duda, una estrategia de evaluación diagnóstica también. A partir de ahí, se agrupan a los NNM por edades, como lo pide el sistema, para ver cuáles corresponden a preescolar, primaria o secundaria, aunque no sepan leer. Además, se identificó la dificultad de pensar en una boleta de una escuela anterior porque, en muchos casos, no cuentan con un acta de nacimiento y, como docentes, no tienen las posibilidades de ayudarles a conseguirlas: **“la observación es más que nada nuestro método de diagnóstico”**.

La maestra Gloria dice que la evaluación diagnóstica es una **herramienta fundamental para conocer al niño**, para conocer incluso su forma de vida y los rasgos que los caracteriza: “queremos saber cómo interactuar con ellos de acuerdo con su cultura y por eso implementamos básicamente la **técnica de la observación** para saber cómo interactúan y qué tipo de conocimientos traen y ya a partir de ahí poder ver qué ofrecemos”.

En Chihuahua, la maestra Clarissa, explicó que la zona es muy distinta entre el sur y la noroeste. Identifica la zona “más norteña” como Ciudad Juárez, en donde incluso atienden a gente de otros países:

son áreas totalmente distintas, como si habláramos de dos mundos distintos – la zona sur recibe personas rarámuris y en la zona norte, gente de otras partes del mundo. Se hacen censos casa por casa y tenemos que cambiarnos a vivir a la zona de trabajo. Hacemos un estudio lo más completo que se pueda con cada familia. Hay pocos padres de familia que saben leer y escribir. La rotación de niños es mucha, rara vez nos toca la ventaja de tener un niño monitor, cuando nos toca la suerte de tener uno, no saben leer ni escribir. Tenemos que saber cómo se sienten también llegando a un área en donde la mayoría son blancos y además se habla el inglés y el español como lenguas comunes. Tengo que ver cuántos niños hablan lenguas indígenas y además quiénes hablan inglés. Es muy difícil mantener la lengua materna. La evaluación se basa en entrevistas familiares. La mayoría de los migrantes en la zona en donde estoy son migrantes de tráfico. Es difícil mantener una relación con las familias porque los mantienen en las rancherías y rara vez los vemos. Hay que observarlos prácticamente todo el tiempo, cada niño es un caso.

(Docente).

Los maestros de Tanhuato, Guerrero han desarrollado estrategias de evaluación que han dado resultados positivos. Estas estrategias incluyen **entrevistas en la lengua de los estudiantes** para generar un **vínculo de afecto y reconocimiento** como las experiencias que la maestra Ana María Méndez, compartió durante la segunda mesa análisis:

Los maestros en Tanhuato, realizan una entrevista a cada niño y niña en su lengua, lo que les permite generar un vínculo afectivo, y no solo en la dimensión afectiva sino también en la dimensión de reconocimiento de ambos. Por eso la importancia de realizar esa entrevista, aunque también reconozco que no siempre se puede hacer en su lengua.

(Investigadora).

La maestra Dora Navarro atiende un albergue que era de SEDESOL (ahora BIENESTAR) en Cuauhtémoc, Chihuahua. Ahí también hacen uso de las entrevistas familiares y recorren el albergue para conocer las familias y saber cómo viven las niñas y niños, cómo están integrados y en qué nivel educativo están. Ella atiende a niñas y niños de 3 a 5 años, en el nivel preescolar y otra compañera atiende la primaria. El programa les da un diagnóstico para aplicarlo, pero ella hace una **entrevista**, una **plática con ellos**, en donde básicamente trata “de ganarse su confianza, conocer sus gustos y poder recuperar conocimientos”. La maestra reconoce que es complicado porque algunos apenas empiezan a hablar, “están dejando de ser bebés”. Las familias trabajan en las huertas manzaneras y los padres salen temprano a trabajar y los dejan a los niños en el albergue al cuidado de los hermanos mayores o de otras personas. Hay campos agrícolas que permiten el trabajo de los menores, pero en esa área no. Regresan las familias alrededor de las 6 pm:

los niños crecen básicamente solitos, a sus padres los ven solo un ratito en las tardes. Necesitan apoyo, atención y es un modo de vida muy difícil tanto para los adultos como para los menores. Los niños que recibimos son de la sierra tarahumara en su mayoría de San Juanito, de Creel, Guachochi... hay niñas y niños tepehuanes y algunas familias de mestizos que también llegan al albergue o algunos que viven fuera del albergue. Ninguna escuela de migrantes es igual, todas son diferentes con características distintas. Los niños de otras escuelas en la misma zona tienen circunstancias muy distintas. Nos ha tocado gente que son asesores o coordinadores del programa que quieren trabajar de la misma forma y en realidad no se puede. Durante la pandemia no teníamos celulares, internet ni WhatsApp y nos pedían evidencia del trabajo con los niños. Yo tuve que acudir una vez por semana para trabajar directamente con ellos y trataba de tener grupos de 5 niños para no tener a tantos alumnos en el aula.

(Docente).

Además de la entrevista como una primera evaluación, también es importante evaluar cómo leen y escriben los estudiantes. Por ejemplo, **la biblioteca** de Tanhuato permitió a los alumnos explorar libros y compartir sus opiniones sobre ellos:

En una ocasión en Tanhuato, tuvieron una biblioteca y los alumnos hacían una exploración de los libros, les leían a otros, decían que los que pensaban de los libros. Lo que me pareció una estrategia muy buena y muy eficiente para hacer una evaluación.

(Investigadora).

Respecto a las estrategias de evaluación y cómo formalizarlas, la maestra Luz Mercedes apuntó la necesidad de contar con un **conjunto de herramientas** que sirvan como referencia para poder evaluar la situación. Estas herramientas deben ser diseñadas de forma tal que permitan obtener una medición precisa de la situación:

Para poderlo ubicar en un cierto nivel y también para tener un contacto directo con las familias, por ejemplo, si es un niño que trabaja en el campo o es un niño que solo está en el campamento. Son elementos que tenemos que tomar en cuenta para conocer el tipo de niño estamos hablando y poderlo colocar en un nivel adecuado: preescolar, primaria o secundaria. Hay que recordar que trabajamos con niño de secundaria que no saben leer o escribir.

(Docente).

Para lograr una evaluación diagnóstica que sea apropiada a las realidades de la infancia jornalera, el docente debe estar preparado para abordar el tema. Esto implica que el profesor debe tener un conocimiento profundo y extenso de los aspectos que rodean la infancia jornalera, como el contexto socioeconómico, las leyes y las políticas públicas que rigen el trabajo infantil, los derechos de los niños y la educación en general. Además, el docente debe tener una comprensión de los desafíos psicológicos y sociales con los que se encuentran los niños jornaleros, así como de sus necesidades específicas. Sin embargo, las escuelas normalistas no cuentan con un currículo que permita a los profesores prepararse adecuadamente para enfrentar esta realidad y en el caso de los docentes con formación externa, tampoco existe una formación adecuada para comprender esta situación. Al respecto, la Dra. Ana María Méndez, comentó lo siguiente:

Formarlos para la docencia desde una perspectiva de derechos, es esencial, cómo ven a esa niña y ese niño, cómo los entienden, pero también entender la realidad de la migración y por ende que entienda la complejidad de la evaluación, que lo entiendan desde otras perspectivas [...]. Yo recuerdo, en la orilla del surco en Coahuayana, cuando los niños se emocionaban por los plátanos y la comida caliente. En esa escuela, evaluar puede resultar muy complicado, y aun así los maestros hacían su mejor esfuerzo. Los maestros preguntaban: “¿les gustaban los plátanos?, y los niños contestaban a coro “sí maestro, nos traes más mañana”. Los plátanos que llevaba al maestro eran los más sabrosos. Hay realidades que están lejos de nuestra comprensión por eso hay que comprender que en esas realidades evaluar puede ser muy complicado.

(Investigadora).

En la misma lógica, la maestra Clarissa apuntó a la necesidad de formalizar los cursos de preparación para los ATPS para trabajar con las infancias migrantes:

No es lo mismo trabajar con migrantes del norte del país o del sur, ni mucho menos es remotamente parecido trabajar con infancias de países centroamericanos, pero es un flujo que ya no podemos evitar, es más ahora tendremos mayores flujos migratorios de otros países. Es necesario que la planta docente comprenda estas realidades. Complementar con materias que apuesten a otras perspectivas.

(Docente).

De acuerdo con las experiencias de las y los docentes, los retos de la evaluación son diversos. En primer lugar, en muchos contextos **el examen es visto como un castigo**, por lo que es necesario cambiar el paradigma de la evaluación de manera que de confianza y tranquilidad al estudiantado y a las familias. Las calificaciones no siguen un mecanismo transparente de asignación. Hablar de **evaluación sigue estando asociada a la idea de déficit**, la maestra Clarissa dice que nunca les dice que los está evaluando, por eso “les asusta”. Habla de que cada año tiene que diseñar un **método distinto** dependiendo de qué grupo que tiene. Ella hace una **rúbrica** sencilla que le dice si el niño lee, qué palabras entiende y cuáles no, y si comprende lo que lee. La maestra va **adaptando la rúbrica** de lectura de acuerdo con el grupo que tiene. En cuanto a las matemáticas, la maestra dice que hay una presión de las familias porque los niños sepan hacer cuentas. Ella, en su formación como ingeniera, dice que no es posible aprender matemáticas sin la lectura de comprensión y, por lo tanto, les da un peso igual a ambas competencias.

El **aprendizaje colaborativo** también se deja ver como una herramienta muy poderosa dentro de la evaluación diagnóstica y del aprendizaje. La investigadora Ana María Méndez recuerda que hay escuelas en donde las y los niños se organizan solos y saben lo que quieren aprender: “había un niño que quería hacer cuentas, aprender los números, aunque no supiera bien el sistema decimal”. En este sentido, la docente le daba más y más ejercicios, pero también era importante poder sugerencias para lograr un aprendizaje más avanzado. Otro ejemplo, recuerda Ana María, son los proyectos concretos en que los “ponen a hacer cosas” como dibujar el cuerpo humano con sus partes en distintos idiomas y así se puede dar cuentas las y los docentes cómo van.

En cuanto a las evaluaciones de aprendizajes, la maestra Luz resalta la importancia de aprender a valorar cuando los aprendizajes están relacionados con la vida cotidiana del estudiantado y ellos mismos agradecen que lo aprendido fue útil: “para nosotros es más reconfortante que ellos solos te digan, maestra gracias, **aprendí y me llevé algo**, y es mejor eso a que con un examen obtengan un diez; para ellos eso no vale porque saben que si se van a otro estado a lo mejor ya no va a contar ese diez que obtuvieron en el anterior. Para ellos vale más un aprendizaje profundo, un aprendizaje para su vida

ellos mismos dicen “maestra, ya sé multiplicar, ya conté las cien arpillas de chile que corté hoy la multipliqué por el valor del precio y ya sé lo que me van a pagar”. “Maestra, yo me quiero comprar un celular y este es el precio, entonces necesito trabajar estas horas a la semana para logra mi reto”. Así es como nosotros sabemos que están aprendiendo, porque estamos trabajando en la vida real. Estamos en una situación en donde son niños trabajadores, niños que vienen a la escuela para mejorar su vida, de comprarse un celular o comprarse una camisa, de llevar a sus papas a un viaje o de regresar a sus pueblos y poder comprarse antes un pantalón nuevo y nosotros como maestros nos toca impulsar esa agenda: “si quieres comprar un pantalón nuevo, vamos a comparar los precios de los pantalones, para cuánto te alcanza esto que trabajas”. No sabemos mixteco y no podemos hacer un examen en español, como maestras debemos adaptarnos a este medio, si no, no vamos a tener alumnos.

(Docente).

La maestra Luz Mercedes señala que **hace falta una lista de cotejo** para lograr ubicar a cada niño, si hablan o no hablan español, si sabe o no leer y escribir y entonces poderlo poner en algún cierto nivel, si está trabajando en el campo o está en el campamento y entonces lo podemos ubicar en preescolar, primaria o secundaria. Hay otros niños con quienes es más sencillo hacer un diagnóstico porque tienen papeles y hablan español. La maestra Eutimia recuerda que en alguna ocasión se mandaban cartas las y los docentes para poder comunicarse y compartir lo que saben y no saben hacer sus estudiantes.

El sistema educativo no ha sido justo con las y los docentes que atienden a las poblaciones migrantes. Las docentes reciben retroalimentación de parte de sus asesores quienes no conocen el contexto y por lo tanto desaniman a las y los docentes.

Cuando llegan a la escuela reciben observaciones como “tu niño no sabe tomar el lápiz”, “no estás haciendo tu trabajo, porque el niño no sabe tomar las tijeras, no sabe las vocales”. Esto, reconocen las maestras “les bajan la moral” y además influye en la alta rotación docente, porque no se sienten reconocidos y muchas veces tienen plazas interinas y no tienen derecho a nada. Esto afecta directamente a los estudiantes y las familias no reconocen tampoco la seriedad de la escuela.

En resumen, las experiencias compartidas en estas mesas de análisis permiten identificar diversas estrategias para hacer evaluaciones diagnósticas y del aprendizaje:

- **Pláticas informales** en donde se les pregunta por ejemplos de su vida cotidiana en donde puedan aplicar conocimientos matemáticos y de lectura, sobre todo utilizando el acercamiento a través de compartir los alimentos como un momento crucial para abrir el diálogo, la confianza y la empatía, es decir, un ambiente de cuidados básicos como la alimentación para lograr entonces pensar en alguna aproximación educativa. Estas interacciones informales con las familias permiten conocer cómo se sienten, cómo llegan y las necesidades que tienen. La evaluación se hace con entrevistas para saber cómo están estructuradas las familias, sin embargo, algunos son migrantes de tráfico y es difícil mantener la comunicación.
- **La observación** como una evaluación diagnóstica constante y que implica una habilidad de empatía y de reconocimiento de la diversidad de contextos tanto de las y los docentes como de los ATP. Aquí el reto, como lo identifica la Dra. Raesfeld es que “cada docente hace lo que mejor puede”, pero no existe un guion más unificado que les apoye más a las y los docentes.
- **Censos casa por casa** para saber si las madres y padres saben leer y escribir. Los campamentos siempre han tenido una gran comunicación con las familias y esto es una gran característica de estos programas que no se da en otras escuelas del país. Esto implica tiempo extra de las y los docentes.
- La figura de “**monitores**” como los niños o niñas que apoyan en el rol de traductores de lenguas indígenas al español, no solo entre las infancias sino también con las familias.
- Uso de **rúbricas de lectura y matemáticas** para ver el avance de los niños. También se habló del uso de listas de cotejo sencillas, y que logren ser una guía, pero no un instrumento rígido, de manera que pueda usarse de acuerdo con las necesidades de cada docente.

- **Vinculación con otros organismos**, como en el caso de Michoacán, la biblioteca, para apoyar en el diagnóstico de la lectoescritura. También se habló de la importante de lograr una vinculación interinstitucional para brindar una atención integral, por ejemplo, con el DIF, con instancias de Salud y Bienestar e incluso con organismos de la sociedad civil, para lograr el seguimiento y brindar apoyos adicionales, como las comidas calientes.

Lo que falta por hacer

Al final de la mesa de reflexión la pregunta obligada fue “qué podemos hacer para apoyar” desde MEJOREDU, la DGEIIB y el INIDE. Las docentes hablaron de varios puntos importantes que detonan reflexiones profundas y que tocan dimensiones que van desde lo más sistémico hasta lo más didáctico:

En primer lugar, se habló de la necesidad de tener un cambio de paradigma a partir de la formación docente. Las y los docentes que han trabajado en contextos de migración y de campamentos de jornaleros agrícolas, así como quienes trabajan en situaciones multigrado, desarrollan una aproximación sensible y mucho más flexible en los procesos de enseñanza y aprendizaje y ven su papel de docentes, más allá de la escuela, más desde un punto de vista de acompañantes comunitarios. Se considera que el Nuevo Marco Curricular pareciera estar más alineado a esta forma de trabajo, en donde la comunidad está en el centro. En contraste, se considera que las escuelas regulares se apartan mucho en general de este enfoque, porque separan las vivencias de las infancias y sus contextos y quieren medir a todos por igual. En el caso de las y los docentes que atienden a NNM han puesto en práctica desde hace tiempo la educación intercultural e inclusiva como respuesta a las condiciones de su estudiantado.

les enseñan matemáticas y español para que él aprenda en la vida, para que pueda defenderse en la vida, para que aprenda a no quedarse callado, para que pueda defender sus derechos. Eso no debería ser nada más con los niños migrantes indígenas, debería ser con todos los niños, porque de otra forma, estamos apagando la voz de esos niños. Sí debe y tendría que hacerse de esa forma. Que este marco curricular les diera ese enfoque, un poco más romántico tal vez, intercultural, que no es para el maestro, es para que el niño crezca, y no para que el maestro se acomode, es para que lo haga crecer.

(CG, docente)

En este sentido, el NMC se ve como una oportunidad para utilizar el codiseño para generar estrategias de educación pertinentes para estas poblaciones que han sido sistemáticamente excluidas del sistema educativo:

entonces pues a lo mejor por ese lado, sí se puede manejar como un codiseño y con todas las experiencias que tienen los maestros multigrado, a diferencia de los maestros unitarios, porque quieren el mismo grupo

para darle seguimiento a lo que ya saben, pero en el multigrado, los maestros tienen que hacer todo y el aprendizaje es mayor y su desarrollo profesional también. Hay que darle un toque más humano en el marco curricular. La evaluación debe ser más cualitativa porque un número no te dice lo que se desarrolló en un niño. Es difícil porque queremos dar una nota del aprovechamiento, pero el conocimiento se da en las palabras y en observaciones, no se puede encasillar en un número.

(Docente).

En el NMC aparece la diversidad como un gran eje, pero cuando se habla de población indígena, el documento no habla de poblaciones en condiciones de movilidad específicamente ni tampoco busca identificar las causas de por qué no van a la escuela, tampoco problematiza lo que sucede con estas poblaciones (AMM, investigadora). La oportunidad de hacer un codiseño directamente con las escuelas nos abre la posibilidad de incidir. Sin embargo, el trabajo también debe darse en el cambio de paradigma educativo, porque hay escuelas que quieren parecer lo más urbanas posibles, como si existiera un modelo ideal de ser escuela regular, por lo tanto, escuelas que tienen otras formas de trabajar y que se adaptan a formas de vida distintas de su estudiantado y las familias, son vistas como incompletas y deficientes:

Los licenciados en educación quieren estar en “plazas buenas”, en ciudades, por ejemplo. Hubo un esfuerzo por hacer una maestría en educación rural, yo hice una en educación intercultural, pero se cerró por falta de interés. Viendo como vienen los planes y programas nuevos, hay mucha similitud entre lo que el gobierno quiere hacer y propone con lo que nosotros hacemos – así trabajamos el grupo de migrantes en Chihuahua por ejemplo por bloques de conocimiento, más que por bloques de edad. Falta una capacitación para aprender a atender a estos grupos, con mayor flexibilidad, asegurar derechos y brindar educación de calidad, pero los mismos directores y maestros no quieren hacerlo, no les gusta batallar. Hace falta una capacitación en todos los niveles para entender el respeto a los derechos, para saber tutelar esos derechos porque se están violando. No existe esa capacitación. Hay diplomados que no son obligatorios, se deben tener cursos que sean continuos, porque la movilidad ya no se puede parar, hay una movilidad interna en el país y una movilidad internacional y tenemos que tener una estrategia a corto plazo para saber cómo los vamos a atender. El programa a migrantes lo quieren desaparecer, cómo lo haremos dentro de las escuelas regulares. En Chihuahua, estamos a la expectativa de que el año que entra ya no nos vuelvan a hablar y que lo que aprendimos se quede en el olvido.

(Docente).

La falta de reglas de operación y definición de la política educativa en la atención a estas poblaciones tiene a las docentes en una fuerte incertidumbre. Además, de la definición por parte de las autoridades, también se reconoce la necesidad de formación de docentes y también de figuras de acompañamiento como los ATP es fundamental para que conozcan otras realidades socioculturales. Se destacó la posibilidad de poder elaborar materiales que acompañen estos procesos y que sean suficientemente flexibles para irlos adaptando a los contextos y ritmos de los distintos grupos.

Por otro lado, es necesario diseñar estrategias pedagógicas que acompañen el aprendizaje del estudiantado, con distintos materiales y sobre todo poniendo en el centro la importancia de que sepan qué aprendieron y cómo aprendieron. La Dra. Ana María Méndez habla de este proceso de metacognición como un elemento fundamental para no perder la motivación por aprender: “hacer pequeñas devoluciones al estudiantado es muy importante”.

Una de las urgencias es lograr contar con un sistema de información eficiente para tener los registros del estudiantado: tanto los datos demográficos como los académicos. El SINASEM debe considerar la realidad de movilidad que tiene ahora el país, interna e internacional. Otro reto importante es que el acceso al sistema no sea exclusivo de administrativos sino también de las y los docentes para tener información de manera más ágil:

No podemos tener acceso a la información de SINASEM como profesores y necesitamos acceso a una plataforma que nos permita tener eso; estamos alejados a las oficinas de enlace porque estamos lejos de la capital. Los administrativos hacen todo esto y entran a la plataforma y van metiendo registros y corrigen los errores anteriores, pero esto no pasa, los administrativos solo nos dicen que está mal, que los docentes se equivocaron, etc. Necesitamos una plataforma que podamos revisar los docentes directamente para no empezar de cero otra vez, para no tener que explicarles cómo es que se trabaja en el campo y en cada escuela. Se necesita tener un complemento con Secretaría de Educación, educación indígena, con educación migrante, con los docentes, cursos, capacitaciones, contar con una plataforma que podamos usar como docentes, una oficina de enlace o algo más cercano a nosotros – como docentes no tenemos base laboral, solo la maestra Gloria tiene plaza, nosotros no tenemos base, ni contrato, ni nada; si hay un maestro con una plaza y llega a Coahuayama se van en dos semanas porque no les gusta, se van a Morelia, nosotros conocemos la realidad, a las familias y estamos cercanos a ellos, pero no se tiene ese seguimiento y ese reconocimiento para las y los docentes.

(Docente).

En cuanto a los materiales de evaluación que se sugieren son sin duda con un fuerte componente de flexibilidad, con base en lo que ya existe y lo que se ha hecho históricamente. Hay muchas experiencias de docentes que atienden en estos contextos que no han sido visibilizadas y valoradas. El uso de rúbricas genéricas por ejemplo puede ir acompañada de guías para que las y los docentes las adapten. Asimismo, las listas de cotejo pueden servir como guías rápidas para saber qué preguntar, en qué momentos y cómo preguntarlo.

Como resultado de estas mesas de análisis se puede resaltar la necesidad de visibilizar las experiencias y testimonios de las docentes que compartieron aquí las posibilidades y retos que enfrentan al atender a las poblaciones de NNM. De esta manera, las voces que aquí se comparten deben ser catalizadores de materiales que se comparten con otros equipos docentes y administrativos para sensibilizar sobre los desafíos que se enfrentan y, sobre todo, pedir la flexibilidad necesaria para lograr construir escuelas realmente inclusivas y en donde podamos trabajar de manera colaborativa entre diversos actores para atender a esta población históricamente marginada.

Referencias

ACUERDO número 515 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. (2009, 29 noviembre). Diario Oficial de la Federación.

Recuperado 8 de enero del 2023 de

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126653&fecha=29/12/2009#gsc.tab=0

Rodríguez Solera, Carlos (2022). *Entre la escuela y el surco*. México: Universidad Iberoamericana.

