



## REFLEXIONES Y ANÁLISIS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

### **Nombre del Coordinador Rodríguez Sánchez Beatriz**

*Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe*  
beatrizr@nube.sep.gob.mx

### **Reflexiones y análisis de procesos de evaluación en contextos multiculturales. Escuelas urbanas**

#### **Nombre Participante 1 Beatriz Rodríguez Sánchez**

*Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe*  
beatrizr@nube.sep.gob.mx

### **Reflexiones y análisis de procesos de evaluación en contextos multiculturales. Escuelas de contextos indígenas/rurales**

#### **Nombre Participante 2 Ana María Méndez Puga**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
ana.puga@umich.mx

### **Reflexiones y análisis de procesos de evaluación en contextos multiculturales. Escuelas de campamentos jornaleros agrícolas migrantes**

#### **Nombre Participante 3 Luz María Stella Moreno Medrano**

*Instituto de investigaciones para el desarrollo de la Educación. UIA*  
luzmaria.moreno@uia.mx

**Área temática:** A.16 Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea Temática:** 8. Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística



### Resumen general del simposio

Los procesos educativos, de los que forma parte la evaluación, se han complejizado por la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas. Las dificultades y logros expresados por docentes y especialistas de diferentes entidades federativas y de la Ciudad de México, en torno a la evaluación, nos acercan a la comprensión de las dificultades y retos que se enfrentan frente a la diversidad cultural y lingüística y frente a la necesidad de contar con procesos de evaluación que revelen el plus de conocimientos que porta la población bilingüe y que permitan evidenciar la riqueza de las innovaciones autogestionadas en las escuelas.

Presentaremos los resultados de un estudio exploratorio realizado en torno a la evaluación de aprendizajes básicos de estudiantes de educación indígena y multigrado, considerando tres contextos socioculturales: urbano multicultural, indígena y campamentos agrícolas migrantes. Para realizarlo hicimos sinergia especialistas de la DGEIIB de la SEP, de MEJOREDU y del INIDE de la UIA.

Las disertaciones van desde las necesidades de una evaluación diagnóstica que incluya datos de identificación de la población, la necesidad de formación docente para el diseño y el aprovechamiento de las evaluaciones realizadas, el análisis del impacto de las evaluaciones externas e internas, entre otros aspectos.

La relevancia de este trabajo se centra en el cumplimiento de las disposiciones señaladas en marcos jurídicos vigentes como es la Ley General de educación, la Constitución Política Mexicana y el Nuevo Modelo Educativo, la Nueva escuela mexicana, que mandatan justicia educativa y equidad, además de promulgar una educación que responda a las particularidades culturales y lingüísticas, una educación incluyente con perspectiva intercultural. Desde esta mirada se concibe que la evaluación debe retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes y sobre todo generar estrategias orientadas a la mejora y pertinencia de los aprendizajes que respondan a la pluralidad de realidades de nuestro país.

**Palabras clave:** Evaluación, justicia educativa, pertinencia cultural y lingüística.

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Coordinadora Rodríguez Sánchez Beatriz**

Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE, CINVESTAV- IPN. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudios de Doctorado en Enseñanza Superior por el CIDHEM del Estado de Morelos. Ha impulsado el desarrollo de investigación educativa en temas de interculturalidad y participado en la definición de líneas de investigación para la EIB. Actualmente es directora de investigación y evaluación de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe de la SEP.

### **Participante 1 Beatriz Rodríguez Sánchez**

Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE, CINVESTAV- IPN. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudios de Doctorado en Enseñanza Superior por el CIDHEM del Estado de Morelos. Ha impulsado el desarrollo de investigación educativa en temas de interculturalidad y participado en la definición de líneas de investigación para la EIB. Actualmente es directora de investigación y evaluación de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe de la SEP.



### **Participante 2 Ana María Méndez Puga**

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán, México. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Las líneas de investigación en que trabaja son: desarrollo y escolarización, migración, interculturalidad, inclusión, evaluación, así como aprendizaje de la lengua escrita con niñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión. Es Presidenta del Consejo Consultivo del Sistema Integral de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes en Michoacán. Actualmente, colabora en un proyecto sobre violencia y educación para la ciudadanía.

### **Participante 3 Luz María Stella Moreno Medrano**

La Dra. Moreno es directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Su línea de investigación es la educación intercultural y sus imbricaciones con el género, la etnicidad y la clase social. Es Maestra en Política Educativa por la Universidad de Harvard y Doctora en Educación por la Universidad de Cambridge. Sus investigaciones más recientes están relacionadas con la búsqueda de alternativas educativas desde los movimientos por los derechos de los pueblos originarios en contextos urbanos. Tiene una amplia experiencia en la formación docente y directiva desde perspectivas colaborativas y de comunidades de aprendizaje y de práctica enraizadas en la diversidad de las necesidades educativas.

## REFLEXIONES Y ANÁLISIS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. ESCUELAS URBANAS

**Beatriz Rodríguez Sánchez**

La evaluación, actividad que involucra e impacta a docentes, autoridades educativas y sociedad en general toma matices de mayor complejidad cuando se trata de evaluar en escuelas que reciben población cultural y lingüística diversa como es la población de las escuelas urbanas. Las dificultades y logros expresados por docentes y especialistas de Puebla, Ciudad de México, Querétaro, Guadalajara, Yucatán, Monterrey y de Estados Unidos, que trabajan con población migrante que llega a las ciudades, van desde las enfrentadas para la detección de esta población, así como de las encontradas en los distintos momentos del proceso educativo para su tratamiento adecuado.

Desde la DGEIIB, MEJOREDU e INIDE de la UIA organizamos 3 mesas de análisis convocando a docentes e investigadores para recuperar las experiencias y reflexiones que en torno a los procesos educativos y de manera especial en la evaluación realizan y en una segunda sesión presentaron sus propuestas para una evaluación en aulas multiculturales y plurilingües.

Presentamos aquí los resultados del análisis de la Mesa 1. Escuelas urbanas enfocando los retos y propuestas que estos docentes y especialistas han enfrentado, en vías a desarrollar orientaciones para aproximarnos a una evaluación que considere las particularidades culturales y lingüísticas de las niñas y los niños que asisten a escuelas urbanas.

### **Sobre sus experiencias de evaluación:**

Una de las primeras perspectivas de los docentes y especialistas al compartirnos sus experiencias de evaluación fue la forma de enfocar globalmente y en toda su complejidad los procesos escolares, resultando difícil o imposible fragmentar y abordar por separado cada parte del proceso educativo. Hablar de evaluación implica para los docentes, hablar de currículum, de contenidos de enseñanza, de formación docente, de normas emitidas por las autoridades educativas de las Secretarías de Educación Estatal y Federal, de la participación de las familias, de las y los propios estudiantes, como un todo interrelacionado.

No se desarticula la evaluación del currículum nacional, de planes y programas, de los materiales educativos, de la planeación, dado que están relacionados y basados en la filosofía de la educación que sustentan. En el caso de México, el currículum es currículum nacional, las evaluaciones también son las mismas para todos, así como los libros de texto gratuitos. Y aun cuando hay libros bilingües estos se acompañan de los LTG en español para las distintas asignaturas. Todos estos se dirigen a un estudiante en abstracto, a una niña o un niño perteneciente a la mayoría, hablante de español y perteneciente a una clase social favorecida, ocultando las diferencias culturales y lingüísticas que nos caracterizan como país pluricultural.

La escuela considera a la población como si esta fuera homogénea sin considerar las diversidades. Nos referimos a la diversidad y a las diversidades en plural, dado que en contextos urbanos hay confluencia de población migrante interna, llegada de 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.

### **Contexto social, político e institucional**

La composición poblacional se ha modificado en los últimos 30 años por la migración del campo a las ciudades representando un reto para la escuela y los docentes, y para las Secretarías de Educación. El sistema educativo está estructuralmente dividido en departamentos para atender una realidad ya inexistente. Se ofrece una atención educativa para los indígenas, basados en la idea de que los hablantes de lenguas indígenas están aún en sus territorios tradicionales, y una educación en contextos urbanos que considera que en las ciudades todas y todos son población monolingüe y todos tienen el español como lengua materna. Erróneamente se considera que la población en ambos contextos es homogénea. Una tercera modalidad educativa casi inexistente, dado que actualmente se le ha retirado el apoyo presupuestal, son los programas de atención a la población migrante, escuelas de campamentos agrícolas, donde confluyen igualmente gran diversidad cultural y lingüística.

En enfoque asistencial y compensatorio para la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en las ciudades ha sido la constante, y ha permanecido en las políticas educativas hasta los últimos años. Hace apenas unos diez años, las niñas y los niños indígenas en la Ciudad de México al no ser identificados como tales, eran enviados a los servicios de Educación Especial por considerarlos población con discapacidad, por su precario español y su pronunciación diferente, por tener un menor dominio de esta lengua y tener una lengua indígena como lengua materna. Y esta mirada patologizante se institucionalizó en CDMX por la UDEEI, Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, donde se mantiene una perspectiva compensatoria para la atención a la población indígena considerada vulnerable, junto con la población con discapacidades.

La composición poblacional de las ciudades ha aumentado en diversidad año con año y notoriamente aumentó después de los dos años por la pandemia. 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.

El sistema educativo en su conjunto está haciendo esfuerzos para responder adecuadamente a las necesidades educativas de esta población. Se requieren cambios y transformaciones en todas las áreas y fases del proceso educativo, e inclusive modificaciones estructurales del sistema educativo. Uno de estos cambios como lo señala una docente de la Ciudad de México, es cuando 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 el español y no dominan/conocen lenguas indígenas.

Por otra parte, no hay una propuesta de formación docente que prepare para la atención educativa pertinente para la atención de niñas y niños bilingües en escuelas primarias generales. Esta fue una de las dificultades identificadas por todas y todos los participantes de las Mesas. Si bien existe una oferta educativa para la formación de maestros para escuelas de educación indígena estas preparan solamente para el subsistema de educación indígena no para primarias generales de contextos urbanos. Sin embargo, por iniciativa propia, las y los docentes hacen esfuerzos y aplican su creatividad para atender a esta población; así han innovado, por su compromiso con la educación de las niñas y los niños en todas las fases del proceso educativo, sin fragmentar enseñanza y evaluación.

El Currículum, planes y programas de educación básica, es otro de los elementos del proceso educativo que es detectado como limitado para la atención a la diversidad. 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. Y aun en 2011 quedan vestigios importantes de la política de castellanización al desaparecer la lengua indígena del currículum al llegar a la secundaria, en el supuesto de que se ha logrado en los primeros seis años la castellanización. Lo mismo pasa en cuanto a la cultura, cosmovisiones, conocimientos y valores de la población indígena que no han sido incluidos en las currícula, ni formado parte de los planes de estudio.

El Plan y programas 2011 estuvo acompañado por los Parámetros curriculares para la educación indígena. Nuevamente estos apoyos a la docencia están dirigidos exclusivamente para las escuelas de Educación Indígena, aún 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.

Nos hemos reconocido constitucionalmente como una nación pluricultural desde 1992 cuando se reconoció legalmente, por primera vez en la historia del México moderno, el carácter pluricultural de la nación. Sin embargo, 30 años después del reconocimiento de México como país pluricultural, aún hay retos significativos y discriminación, tanto en la sociedad, como estructural/institucional en el sistema educativo. Entre estos, el currículo sigue siendo monocultural, se caracteriza por sustentar solo una cultura, la mayoritaria, y dentro de ésta, la considerada como científica, excluyendo el conocimiento indígena al considerarlo como “saberes” inferiores a la ciencia occidental. Eso ocasiona una ruptura entre lo que las y los niños han aprendido en sus comunidades y lo que aprenden en la escuela; por ejemplo, explicaciones de los fenómenos naturales sostenidas por las comunidades y las versiones dadas en la escuela y sustentadas como ciencia. Todo lo anterior da como resultado una confusión en las niñas y los niños, una desvalorización de lo propio, lo familiar y lo comunitario, y una falta de significado para los conocimientos y explicaciones escolares.

Se abren expectativas y oportunidades de contextualizar el currículum y los Nuevos Planes y Programas Educativos 2022, con la propuesta del codiseño curricular con participación de las comunidades. Lo anterior por los señalamientos del Ley general de educación que en su Artículo 14 señala que : “Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación 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”

Propiamente sobre la evaluación, recuperamos opiniones sobre las políticas de evaluación que impactan en las escuelas y dejan distintas experiencias y niveles de satisfacción o insatisfacción para docentes y en general para todo el colectivo, 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.

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.

### **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. 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 todos los niños a permanecer en la escuela y recibir una atención educativa pertinente.

Se ahí que uno de los tipos de evaluación que actualmente 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 importante, dado que, la pertinencia de la educación parte del conocimiento del contexto familiar y comunitario; conocer las actividades de los miembros de la familia, sus fuentes de ingreso, si han logrado mantener su lengua y tradiciones en la ciudad, la valoración que hacen de sus pueblos y de las familias que han quedado en su pueblo,



si visitan sus comunidades de origen, si han logrado adaptación al nuevo contexto, los niveles de escolaridad alcanzados en la familia y sus expectativas para el futuro de sus hijos. Todos estos datos han permitido a los docentes comprender las condiciones familiares y contextuales de sus alumnas y alumnos.

La entrevista y la conversación espontánea con las familias ha sido un medio para conocer las condiciones de vida de esta población y el diseño de formularios ha sido otro recurso para recuperar información de los padres, madres, abuelos y otros miembros de la familia.

### **Propuestas de evaluación externas a la escuela.**

Una dificultad se identifica en la falta de claridad de los objetivos de las evaluaciones solicitadas desde fuera de la escuela, parecieran no ser comprendidos o no ser comprensibles. Indudablemente que los objetivos y la función que cumplen los distintos tipos de evaluación son diferentes. Es importante contar con elementos para valorar la participación en evaluaciones de otro tipo, como las que aportan datos para la mejora de la oferta educativa, y para la detección de necesidades de infraestructura en las escuelas y para equipamiento. Ninguna evaluación sustituye a otra, sin embargo, se requiere de un análisis crítico 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 niños y niñas a evaluaciones desgastantes que no les retribuyen beneficios educativos.

### **Sobre las funciones de la evaluación y el aprovechamiento de los resultados:**

El propósito de la evaluación siempre señalado es la utilidad del dato recuperado. La evaluación tiene sentido si permite orientar la enseñanza, contribuye a orientar la planeación de la enseñanza, incluyendo el mejoramiento del clima del aula donde la escuela constituya un espacio de respeto y de oportunidades de crecer. Sin embargo los resultados obtenidos en las evaluaciones externas no han representado una ventaja para las y los docentes que nos han narrado sus experiencias. Una docente nos comparte su dificultad para organizar una estrategia de recuperación al obtener una calificación de 3 o de 4 en la prueba Planea realizada por Mejoredu, dado que no tienen indicaciones precisas para hacerlo.

Otra experiencia docente refiere a las innovaciones que realizan para la mejora de los aprendizajes y la participación de los distintos actores que involucran en sus proyectos educativos y que no siempre se reflejan en resultados positivos en las evaluaciones. Otra docente comparte su experiencia de haber reprobado en la Olimpiada del conocimiento después de haber realizado una propuesta educativa en colaboración con la comunidad y madres y padres de familia. Todos habían participado animadamente y logrado grandes aprendizajes y sin embargo habían sido de los últimos en este tipo de evaluaciones.

## **Sobre lo que se evalúa al interior de las escuelas**

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 cuaderno o pizarrones que pueden ser analizados, además de los referentes conceptuales que tienen las y los docentes para interpretarlas; la lectura presenta otras características y no es referida como un producto del 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 y su contraparte, la lectura, tienen para el aprendizaje de otros contenidos escolares no referidos como centrales en la evaluación por las/los docentes, por ejemplo la geografía, historia, etc.

## **Sobre las dificultades para lograr una buena evaluación**

Las/los docentes expresan las dificultades que tienen para construir medios para evaluar. Recurren a búsquedas de internet donde encuentran instrumentos no siempre adecuados ni que aporten datos relevantes para orientar la labor docente. Una docente señala que recortando de aquí y de acá hacen unas pegatinas no siempre afortunadas para evaluar a sus alumnas/os. Más adelante presentaremos las sugerencias que dan para conseguir mejores instrumentos de evaluación más precisos y confiables.

## **Las propuestas**

Del análisis de los comentarios y opiniones emitidos se pudieron identificar temas específicos que se traducen en las siguientes recomendaciones a seguir, tanto en la práctica docente como en las instancias responsables de las evaluaciones nacionales y otras con el propósito de incidir en las políticas públicas de evaluación en la educación.

Se hace mención de factores que se relacionan directamente con la evaluación y que en cierta manera tienen que ser transformados para conseguir cambios del proceso educativo en toda su complejidad. 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 cultural que nos caracteriza como país pluricultural. Se mantienen expectativas por los cambios que sugiere el Nuevo Modelo Educativo que considera la diversidad como ventaja pedagógica para enriquecer y fortalecer la formación de las y los niños.

Otro de los elementos del proceso educativo mencionado es la planeación que realizan las y los docentes como herramienta educativa vinculada de manera directa a la evaluación y con fines a optimizar la enseñanza y la misma evaluación. La documentación de productos del trabajo y de las actividades realizadas, registros realizados por las y los docentes, las opiniones de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos, todo para permitir identificar el progreso de manera integral.

La definición de indicadores claros, reales y concretos que sirvan de guía al docente para identificar conocimientos, habilidades y competencias adquiridas, es otro de los aspectos coincidentemente mencionados.

Se señala la consideración del contexto (de los contextos) que permita comprender las condiciones en que crecen y se desarrollan los niños y las niñas, además se recomienda tomar en cuenta las características individuales (estado de salud, emocional, nutricional, entre otras), el ambiente familiar y escolar y de aula, además del social o comunitario.

El desarrollo propiamente de los instrumentos de evaluación, diversos y contextualizados es otro de los factores a enfocar, 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.

Un aspecto reiteradamente abordado fue la necesidad de la formación docente en torno a la evaluación. Que las maestras(os) reciban una formación sólida y una actualización pertinente y continua para diseñar evaluaciones, que permitan medir el progreso de los aprendizajes, actitudes y de la formación integral de las/los estudiantes. Esto refiere tanto a la formación inicial como a la continua.

Muy importante es la observación de fortalecer a los docentes en la sistematización y análisis de información obtenida a través de los diferentes instrumentos de evaluación. Habilidad útil para el seguimiento de procesos, orientada sobre el aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones, que permita la retroalimentación también del trabajo del docente para reconocer qué se hace y cómo se puede mejorar.

Dar a los docentes y directores una formación sólida, asesoría continua y acompañamiento para transitar a una evaluación cualitativa.

Apoyar al docente en el desarrollo de habilidades digitales así como para el manejo de internet en el proceso educativo y de manera eficiente en la evaluación.

Se señalaron una serie de sugerencias a las instituciones encargadas de orientar sobre la evaluación, algunas más transformadoras que otras, pero todas encaminadas a dar al docente mayor autonomía en las decisiones para evaluar.

Integrar en una plataforma un banco de reactivos, instrumentos y técnicas de evaluación por asignatura o proyecto, pensados para diferentes contextos; que el docente tenga la posibilidad de retomarlos haciendo los ajustes necesarios. A la vez que encuentre en ese mismo espacio orientaciones para su uso en contextos con diversidad cultural y lingüística.

Trabajar proyectos y propuestas de evaluación con docentes en servicio y con escuelas de diferentes contextos educativos, sin generar sobrecarga de trabajo para evitar la deserción de los participantes.

Agregar en las evaluaciones de MEJOREDU un apartado reflexivo para que lo llene el docente y de luz a las instituciones educativas sobre el trabajo realizado.

Transitar de una evaluación cuantitativa a otra cualitativa o “real” en la que participen otros sectores de la población. Observar cómo funciona el centro de trabajo o colectivo, es decir

realizar autoevaluación como una forma de analizar la propia actuación individual y colectiva de cada centro educativo.

Enfocar en la evaluación las capacidades que las niñas y niños indígenas tienen y que no son abordadas en las evaluaciones tradicionales y que excluyen los plus que las niñas y niños portan y pueden aportar a las aulas y al aprendizaje. 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.

### **A manera de cierre:**

Lo aprendido desde la propia experiencia educativa, las observaciones y recomendaciones vertidas por los participantes de escuelas de contextos urbanos pluriculturales, se dirigen a las instituciones, entes evaluadores que aportan información a las secretarías de educación y que no siempre impulsan la labor docente y a la comunidad educativa en su importante y dedicada participación en la educación, e indudablemente que también se dirigen a otras y otros docentes que trabajando en contextos multiculturales cercanos a las de nuestros participantes, enfrentan el reto de acompañar educativamente a las niñas y niños y a sus familias contribuyendo a cubrir las expectativas y aspiraciones que se han forjado a partir de su asistencia a la escuela.

Reiteramos la perspectiva coincidente sobre la evaluación entre docentes e investigadores de transformar en su conjunto todas las partes 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**

- Aguja, R., Berumen, G., Casillas M., Crispín, M., Delgado A., Elizalde A., Gallardo, A., González I., Hernández N., Lara J., López A., López J., Rodríguez B., Schmelkes S. (2007). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México. SEP/CGEIB.
- Becerra, B. & Campos Garcia, E. (2018) *Interculturalidad: cuatro preguntas clave*. Mexico. SEP/CGEIB.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2023*.

- CIESAS. (2020). *Evaluación educativa y justicia social: desafíos y horizontes desde una perspectiva internacional*. Grupo de Estudios en Evaluación Educativa. En prensa
- Lopez, J., Crispín, M.L., Rodríguez, B., Elizalde, A., Gallardo, A.L., González, I., Berumen, G., Badillo, A., Jiménez, J.M., Gómez, T., Lara, J.F. (2014) *El enfoque intercultural en la educación primaria. Orientaciones para maestros de Primaria*. México. SEP/ CGEIB
- Nakazawa, F., Zúñiga, M. (2022) ¿Una misma evaluación para todos? Experiencias y perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes en contextos indígenas y multigrado. En *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 4 (1).
- SEP (2022). *Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*[http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion7/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion7/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)
- SEP. (2019). *La nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

## REFLEXIONES Y ANÁLISIS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. ESCUELAS DE CONTEXTOS INDÍGENAS/RURALES

**Ana María Méndez Puga**

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán, México. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Las líneas de investigación en que trabaja son: desarrollo y escolarización, migración, interculturalidad, inclusión, evaluación, así como aprendizaje de la lengua escrita con niñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión. Es Presidenta del Consejo Consultivo del Sistema Integral de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes en Michoacán. Actualmente, colabora en un proyecto sobre violencia y educación para la ciudadanía.

### **Escuelas de contextos indígenas/rurales**

Este texto presenta los resultados de la mesa de trabajo con docentes y especialistas, sobre los procesos de identificación de estudiantes y lenguas indígenas presentes en las aulas, así como las formas en que se hace la evaluación diagnóstica y la evaluación de los aprendizajes en contextos escolares rurales e indígenas. Con base en los registros de las sesiones se presentan los elementos clave que señalaron las y los docentes y especialistas participantes, así como los énfasis que se desplegaron en el diálogo entre las y los participantes. El objetivo es dar cuenta de la importancia de los señalamientos que atiendan a la justicia educativa y curricular, así como al sentido de la evaluación en estas comunidades, a las formas en que se puede realizar y al uso de la información que se deriva de ella. Se enfatizan las propuestas que hicieron las y los participantes.

### **Introducción**

Los contextos rurales se han transformado en los últimos años, tanto en los que hay predominantemente población indígena, como en los que no. Los factores que han incidido son, entre otros, la desigualdad social, la lejanía de algunas comunidades, la migración, la violencia del narcotráfico, y desde luego, en el pasado reciente, la pandemia por COVID. Un aspecto que ha cambiado poco es la escuela, si bien se han intentado innovaciones, resulta complejo construir cambios radicales que realmente incidan en lo que se ha llamado la justicia educativa y curricular, en términos de la pertinencia de los contenidos y del aseguramiento del acceso al derecho a la educación (Moreno, 2020; Gallardo, 2015; y Torres, 2011, entre otros).

Ahora bien, los parámetros curriculares que se propusieron desde 2006, luego en 2008 (DGEI, 2008) y en años posteriores que se enfocaron a la asignatura de lengua indígena en algunos casos, han seguido teniendo eco entre el profesorado, quienes los consideran relevantes (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). También son relevantes las directrices del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE] (2018) en las que se contemplan tanto los contenidos, como la formación docente y la evaluación, entre otros aspectos, para acceder a la justicia educativa. Sin embargo, no han tenido los alcances esperados, dadas las dificultades

relacionadas con la puesta en marcha de las propuestas educativas y con las condiciones de pobreza y exclusión de las comunidades.

De igual modo, los contenidos de las propias comunidades que podrían tener un lugar en la dinámica educativa, y desde luego, en la evaluación, han tenido muy poco eco en el trabajo cotidiano, aunque se han dado experiencias relevantes, no se han ampliado a otros contextos. Bertely (2016) reflexionó la relevancia de contar una educación propia, que emergiera desde abajo, lo que tendría impacto en la apropiación del proyecto educativo por parte de las comunidades.

En función de lo anterior, se decidió hacer la consulta, para ello, se trabajó en dos sesiones con docentes y especialistas, en un diálogo, a partir de las preguntas detonadoras: 1) cómo se identifica a 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.

### **Los contextos de las y los participantes**

Los participantes pertenecen a una amplia gama de realidades lingüísticas que van desde comunidades monolingües en lengua indígena o en español, pasando por distintos grados de bilingüismo, hasta contextos plurilingües. Por ello, las experiencias que comparten tienen coincidencias y algunas diferencias.

Una maestra de educación primaria de Chiapas y un maestro de Michoacán de comunidades monolingües, comentan que se imparten clases en lengua materna desde preescolar hasta primer grado de primaria; y a partir de segundo los estudiantes comienzan a aprender español. Otra maestra de Yucatán, comparte que en su comunidad los estudiantes manejan un bilingüismo equilibrado, ya que hablan el español en la escuela y en casa el maya. En su municipio hay varias comunidades con niños monolingües en maya.

Por otro lado, señalan el desplazamiento y la pérdida de vitalidad de las lenguas indígenas frente al español, cada vez más dominante, motivado por: el papel de la escuela al utilizar como lengua de enseñanza el castellano; la discriminación de la población no indígena; la marcada asimetría en el uso de las lenguas dentro de las escuelas, incluso en las indígenas; el rol de los padres y madres a favor de la castellanización, en algunos casos, aludiendo a la discriminación que han sufrido; además de que la castellanización empieza desde algunos maestros, que no se reconocen como indígenas.

Para contrarrestar esa situación se prolonga el uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza, más allá de preescolar y los primeros años de primaria. Un profesor de Michoacán narró cómo en su comunidad los docentes se esforzaron por colocar la lengua indígena en el centro del proceso de enseñanza en preescolar, en toda la primaria, la secundaria e incluso en el bachillerato. Esto requirió, además de adecuaciones curriculares, la traducción de conceptos.

Una maestra de Veracruz destacó las bondades de trabajar con el popoluca como lengua de enseñanza, ya que permite desarrollar distintos contenidos del currículo, recuperar

conocimientos de la localidad, como la herbolaria o el sistema de medidas y vincularlos a contenidos del currículo. También comentó una iniciativa en Veracruz para asesorar a los maestros de telesecundaria en la enseñanza de la lengua indígena.

Otra estrategia es fomentar la cultura escrita en lengua indígena, ya que el uso de las lenguas originarias se da sobre todo en la oralidad. Los Líderes de Educación Comunitaria (LEC) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) promueven la escritura en lengua indígena y buscan fortalecer su uso oral en entornos comunitarios, haciendo demostraciones públicas de los aprendizajes adquiridos, utilizando la lengua indígena. Esta práctica se continúa en secundaria.

### El currículum en el aula

Los docentes compartieron experiencias de distintas modificaciones curriculares realizadas para que los contenidos sean presentados de forma más familiar a los estudiantes de contextos indígena y/o rurales, 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 clase**, por lo que estas modificaciones y adaptaciones del currículo también impactan los procesos de evaluación, haciéndolos más adecuados para los estudiantes. Algunas de las experiencias, a continuación:

- a) En Chiapas se elaboraron programas de estudio en lenguas indígenas basados en parámetros curriculares, en los cuales se recupera lo que denominaron prácticas “socionaturales” del lenguaje de ciertas localidades del estado, donde, de acuerdo con las tradiciones locales, se “dialoga” con los cerros, con la naturaleza, las piedras, los ojos de agua o los manantiales. Esta recuperación tiene el propósito de vincular los contenidos del currículo con prácticas sociales del lenguaje, para fortalecer el uso de las lenguas indígenas y preservar las cosmogonías de estos pueblos.
- b) Un docente de Michoacán compartió una adaptación curricular que recupera el sistema vigesimal para contar en lengua purépecha y contrastarlo después con el sistema decimal. Destacó que, a pesar de que los conocimientos de los pueblos indígenas están basados en creencias y en tradiciones, pero no es obstáculo para que sirvan de apoyo para comprender los conocimientos científicos.
- c) Personal del Conafe comentó que en estos servicios educativos se han abordado temas locales, como el significado de las formas geométricas en los bordados tradicionales, o los colores del maíz.

Esas posibilidades de que los contenidos de la comunidad se dialoguen en el aula y se reflexionen, a la par que otros contenidos resulta central a la posibilidad de transformación de la educación indígena, que además de fortalecer los aprendizajes facilite el que el profesorado comprenda, desde otra perspectiva, su quehacer.

### Las evaluaciones diagnósticas y la diversidad lingüística presente en escuelas indígenas y rurales

Las estrategias para identificar la diversidad lingüística en estas escuelas están vinculadas a las evaluaciones diagnósticas del dominio del español, por lo que resulta difícil separar



unas de otras. Dos de las estrategias de evaluación para el diagnóstico de las lenguas que hablan los estudiantes son: una entrevista oral o instrumentos de diagnóstico más completos que incluyen a la comunidad. Por lo general, los maestros no cuentan con un instrumento que les ayude a identificar el nivel del español o de la lengua indígena, que hablan los estudiantes indígenas, no obstante, algo deben de hacer, ya que recae en cada maestro el diseño e implementación de estrategias para determinar el nivel de español que hablan sus estudiantes

### **Lo que hacen los maestros:**

- Realizan el diagnóstico entrando al salón de clase y hablando con los niños.
- Recurren a conversaciones o preguntas muy básicas, por ejemplo: “¿cómo te llamas?”, o “¿dónde vives?”
- Hacen observación, dialogan con la comunidad sobre las actividades que ésta realiza, e incluso salen a explorar su contexto o cantan en lengua indígena y en español con los estudiantes.
- En Conafe se realiza un diagnóstico sociolingüístico para identificar el nivel de dominio de la lengua indígena: bilingüe, monolingüe, así como el nivel de lectura, escritura, escucha y habla. Se realiza en el aula mediante el diálogo, en ocasiones se toma en cuenta a los padres de familia en estos ejercicios de evaluación. El diseño de este instrumento, que contempla 5 niveles de dominio, contó con la asesoría de lingüistas del INAH, e incluye la realización de entrevistas a las familias, donde se identifica el uso de la lengua indígena fuera de la escuela.

Proponen que se debiera, ante todo, 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.

Estas actividades les permiten identificar el equilibrio entre lenguas o la predominancia de una sobre otra. Señalan que persiste en los docentes la creencia de que el nivel de dominio del español de los estudiantes está en relación directa con el grado en el que se encuentran. Un aspecto a analizar es que en muchas ocasiones los maestros no saben qué hacer con los resultados de estas evaluaciones diagnósticas.

En Chiapas el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa de Chiapas (INEVAL) implementa evaluaciones diagnósticas que se aplican en línea, en tres periodos, aunque, dado que muchas escuelas no cuentan con servicio de Internet, los maestros tienen la opción de descargar el cuadernillo para trabajarlo impreso. Esta evaluación, es una prueba estandarizada de opción múltiple, que no responde a lo que educación indígena demanda.

También se sugiere que, para determinar la vitalidad de una lengua indígena en una determinada localidad, se evalúe su uso cotidiano en las comunidades, a partir de un instrumento diseñado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hace 20 años, al cual se le conoce como la Encuesta UNESCO sobre Vitalidad y Diversidad

Lingüística. Este instrumento ofrece pautas para determinar la vitalidad de la lengua en las comunidades (alta, mediana o baja) y la información que proporciona puede complementarse con entrevistas a los padres de familia.

### **Las formas de evaluar el aprendizaje en el aula y en la escuela**

En cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes una maestra de Veracruz compartió que, en contextos rurales e indígenas, pudo constatar que los docentes aplicaban evaluaciones diseñadas para alumnos de sistema de un maestro por grado, a alumnos que estudiaban en sistemas multigrado. Señala que no es adecuado, debido a que en las escuelas multigrado la organización de los temas del currículo corresponde más con ciclos de aprendizaje que con grados, por lo que este tipo de evaluaciones no son pertinentes para los alumnos de estos sistemas. Compartió viejas experiencias de evaluación, en las que pudo constatar que sus compañeros asignaban calificaciones con criterios subjetivos, por ejemplo, dependiendo de qué tan bien o mal hablaban la lengua indígena, según su propio juicio, sin una evaluación objetiva. Cuestionó este tipo de evaluaciones en tanto que solo arrojan un número que no ayuda a los estudiantes a proseguir con sus procesos de aprendizaje.

En este mismo tenor, una maestra de preescolar 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. Destacó que los docentes de este nivel se enfocan en la observación para evaluar el progreso de los estudiantes en los distintos campos del conocimiento. Asimismo, recurren a la elaboración de un portafolio de evidencias recopiladas a lo largo del ciclo escolar.

Por su parte, un docente de primaria de Michoacán compartió experiencias relacionadas con el campo de Lenguaje y Comunicación. Mencionó un instrumento de evaluación basado en imágenes o en lecturas en voz alta que realiza el docente, 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 de ambas lenguas a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, aunque por lo general hay un predominio de la lengua materna sobre la segunda lengua.

Asimismo, en Conafe el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), permite valorar los avances del estudiante, a partir del diálogo y seguimiento por parte del LEC. El estudiante y el LEC llevan un registro de los avances del proceso de aprendizaje, donde hay espacio para que el alumno reflexione sobre sus propios avances. Otro elemento que se toma en cuenta en la evaluación es la socialización de lo aprendido en demostraciones frente a sus compañeros y personas de la comunidad, donde también se presentan los productos que elaboran. Todos los elementos son tomados en cuenta para la evaluación final, con la ayuda de distintas rúbricas diseñadas previamente desde las oficinas centrales del Conafe para cada nivel y campo formativo. Las rúbricas se socializan con los estudiantes para que tengan presentes 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 la existencia de un instrumento de evaluación que diseñaron en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), para ubicar el nivel de los aprendizajes (son cuatro) y se sugieren actividades para reforzar las áreas de oportunidad que se hayan detectado. Una de las grandes ventajas de utilizar este instrumento en aulas multigrado es que permite proponer actividades con niños con conocimientos diversos de la lengua. Esta evaluación se diseñó para multigrado se enfoca a los procesos de aprendizaje, pero no en función de la edad o el grado.

### **Los resultados y su uso**

Los resultados de las evaluaciones se utilizan en algunos casos y en otros no se sabe qué hacer, una maestra de Chiapas mencionó que en preescolar se contrastan con los aprendizajes esperados y se comunican a los padres de familia, con ello, se promueve la asistencia a la educación preescolar en las comunidades rurales e indígenas, ya que en este estado muchos padres de familia no envían a sus hijos a este nivel por considerarlo de poca importancia.

En el Conafe se toman los resultados de alumnos al azar, a nivel nacional, para hacer un análisis de los avances en los trayectos de aprendizaje que se tienen por unidad y campo formativo. También se solicitan productos al azar, para su análisis y posterior toma de decisiones sobre la formación y el acompañamiento de los LEC, los equipos técnicos a nivel nacional y estatal, así como para mejorar los materiales educativos, crear estrategias y hacer adecuaciones al modelo ABCD.

Personal del Conafe y una maestra de Chiapas refirieron el uso, en sus respectivos contextos, de sistemas digitales de registro de las evaluaciones en línea, siendo el Sistema de Administración Educativa en Chiapas (SAECH) para ese estado y el Sistema de Control Escolar (Sucecom) el que se utiliza a nivel nacional en Conafe. Es un registro detallado sobre los avances de los estudiantes, así como de la lengua que hablan. En los registros de calificaciones no hay un espacio específico para asignar la calificación obtenida en lengua indígena, sólo para inglés, por lo que optan por dejar este espacio en blanco. En Conafe sí llevan un registro específico del aprendizaje de la lengua indígena en las boletas de los estudiantes.

### **Las propuestas**

Los comentarios y recomendaciones giraron en torno a cómo enfrentar los retos que implica la diversidad lingüística y cultural de los contextos indígenas y rurales del país, la cual hace sumamente complejo procurar a los estudiantes indígenas una educación en su propia lengua, debido a lo difícil que es para un docente dominar su lengua y conocer otras lenguas y variantes que pueden llegar a convivir en un solo salón de clase. Incluso, esta complejidad ha aumentado en las últimas décadas a raíz del aumento de los flujos migratorios por desplazamientos forzados o falta de oportunidades, lo que ha privilegiado el español como lengua de enseñanza y como lengua en la que se evalúa a niñas y niños.

Por lo anterior, en relación con las políticas, proponen:

- Uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza, en preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.
- Generar contenidos en lenguas indígenas en los medios de comunicación masiva, como radio y televisión, así como en medios digitales, revalorizando las lenguas y promoviendo su conocimiento e interés de la población por aprenderlas. Revisar el caso de Paraguay, un país donde sólo 5% de la población es guaraní, y, sin embargo, 95% de la población paraguaya habla guaraní. Las lenguas, deben tener un papel activo en la sociedad.
- Como política de Estado y gobiernos locales, impulsar la creación y fortalecimiento de secundarias indígenas.

#### **En relación con la trayectoria:**

- Paso de preescolar a primaria más armónico, al procurar que el proceso enseñanza-aprendizaje siga siendo en lengua indígena en primaria. Esto incidiría en mejores resultados de evaluación.
- Hacer más terso el paso primaria a secundaria, dado el uso predominante del español y la obligatoriedad del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Extender a secundaria y bachillerato la presencia y uso de las lenguas indígenas.

#### **La práctica educativa y los materiales educativos:**

- Fomentar la escritura en las lenguas indígenas, como parte del trabajo en el aula.
- Reconocer los saberes de los estudiantes indígenas y recuperarlos en la cotidianidad, para que se conviertan en contenidos que pueden ser dialogados y evaluados. Por ejemplo: saberes sobre plantas medicinales o sobre los procedimientos aritméticos que manejan en los intercambios comerciales.
- Fomentar la producción, distribución y uso de materiales escritos en las lenguas indígenas.

#### **Formación de docentes:**

- Mejorar la formación de los docentes en la comprensión de las lenguas.
- Convocarles a utilizar materiales didácticos en lengua indígena, que ya se han producido
- Brindar una mejor formación docente para enfrentar los retos que asumen frente a grupos multiculturales.
- Formar para que hagan adecuaciones a las formas de enseñar y evaluar, de acuerdo con el contexto, particularmente en lo que al aprendizaje de la lectura y escritura se refiere, dada la complejidad de esa construcción, mucho más si no se lleva a cabo en la lengua materna.
- Que el docente profundice sobre el conocimiento gramatical y sintáctico de su propia lengua, al tiempo que adquiere herramientas didácticas para enseñar y evaluar este conocimiento,

de lo contrario la lengua indígena se convierte en una lengua que se utiliza sólo para dar instrucciones, para regañar, o hacer aclaraciones.

Cuando los docentes trabajan desde y con la lengua de los estudiantes, la perspectiva de los niños cambia, y la de algunos padres y madres, siempre y cuando el docente se comprometa con la escritura de la misma, lo que implica que él sea un modelo de lector y escritor.

### **Comunidades:**

- Fomentar el diálogo entre las regiones, para generar acuerdos de la variante dialectal que se escribirá, con ello, generar las rúbricas, guías y formas de evaluación, mismas, que solo se tendrían que adaptar a los contextos y variantes.
- Rescatar las diferencias de carácter cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- Rescatar esos “otros” conocimientos que sí tienen los estudiantes indígenas, como estrategia didáctica y de evaluación, para lograr que se interesen por los temas marcados en los planes y programas.
- Incorporar otras formas de interpretar los fenómenos naturales que son tan válidas como los que postula la ciencia occidental. Por ejemplo: el concepto “abiótico” (sin vida) enseñado como parte del currículo de Conocimiento del Mundo Natural, el cual entra en conflicto con la cosmovisión de varios pueblos indígenas, quienes consideran que las piedras y los cerros sí tienen vida, y forman parte importante de la vida de sus comunidades. Habría que presentar ambas formas de interpretar el mundo como válidas e igualmente relevantes.

Desde esos conocimientos “otros” (Pérez y Argueta, 2011), como se les ha llamado, se busca, desde un diálogo epistémico, apostarle por el respeto al conocimiento de las comunidades, que es parte de esa justicia educativa y que es fundamental para construir una educación más pertinente.

### **Comentarios a modo de conclusión**

Si bien, son pocas las experiencias y las evaluaciones que responden al contexto de manera pertinente, es desde esas experiencias que han desarrollado, desde una perspectiva epistémica acorde a las miradas de las comunidades y colectivos que sostienen esa “otra” posibilidad que, como diría Paulo Freire, permite construir inéditos viables, más cercanos a las formas en que las personas se relacionan con el conocimiento y los conocimientos y saberes que están sosteniendo, generando y transformando.

Ahora bien, para lograr una evaluación del aprendizaje que considere las características culturales y lingüísticas de los estudiantes, así como los retos que se enfrentan para lograr este objetivo, es importante señalar que sólo se puede evaluar lo que se imparte dentro del salón de clases, como se reiteró en las sesiones, y eso que se imparte, debe contemplar el contexto, la cultura, la historia y los saberes comunitarios. De tal modo, que al mejorar las prácticas de enseñanza y hacerlas más pertinentes y adecuadas para los

contextos indígenas y multiculturales, las evaluaciones correspondientes serán también más pertinentes y adecuada a los estudiantes provenientes de dichos contextos.

En varias experiencias elaboraron programas de estudio en lenguas indígenas basados en parámetros curriculares, en los cuales se recupera las prácticas locales. Esta recuperación como ya se señaló: tiene el propósito de vincular los contenidos del currículo con prácticas sociales del lenguaje, para fortalecer el uso de las lenguas indígenas y preservar las cosmogonías de estos pueblos.

Finalmente, es importante señalar que es necesario trabajar más en qué hacer con los resultados de las evaluaciones, cómo darles sentido para el trabajo cotidiano, o para la interacción con la comunidad, como señalaron algunos. Pensar la evaluación, las formas de hacerla, su sentido e impacto en el trabajo cotidiano, es central a una nueva mirada de la educación en contextos indígenas.

## Referencias

- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: algunos “para qué” de “otras” educaciones. *LiminaR*, 14(1), 30-46
- DGEI (Dirección General de Educación Indígena) (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. Secretaría de Educación Pública
- Gallardo, A. L. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural: notas conceptuales para su relación, pp.65-79, en Alba, A. y Casimiro, A. (coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE-UNAM
- INEE [Instituto nacional de evaluación educativa] (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. INEE <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y. & Mendoza-Zuany, R.G. (2016). La educación en México: una evaluación de la política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es).
- Moreno, L. M. S. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50(2), 235-242. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.62>
- Pérez, M.L. y Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*. 5(10), 31-56
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata

## REFLEXIONES Y ANÁLISIS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. ESCUELAS DE CONTEXTOS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

**Luz María Stella Moreno Medrano**

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.

### **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 análisis, 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.

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 (investigadora).

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. Se 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 un investigador. 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” (investigador).

### 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, una investigadora 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”. 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 (investigadora).

En términos de políticas públicas se reconoce que el PRONIM ha sido el mejor momento 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.” (investigador)

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 atenían 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 (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, una docente 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”**.

Otra docente 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 a 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”.

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 se 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).

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, una docente 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, una investigadora 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, una docente 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 a 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**, una docente 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 al 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, le 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. Una investigadora 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 la investigadora, 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, una docente 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).

Una docente 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. Otra maestra 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.

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 [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5126653&fecha=29/12/2009#gsc.tab=0](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.