El Colegio de la Frontera Sur

Unidad San Cristóbal

Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural

Educación y pertinencia cultural en los Altos de Chiapas. "Visión de la prueba ENLACE en voz de profesores y estudiantes indígenas"

Barbara Carolina Salazar Narváez
bsalazar@ecosur.edu.mx

Tutor: Dr. Antonio Saldívar Moreno
Asesor: Dr. Fernando Limón Aguirre
Asesor: Dr. Gabriel Ascencio Franco
Asesora: Dra. Erin Ingrid J. Estrada Lugo

2014

El Colegio de la Frontera Sur

San Cristóbal de Las Casas, 15 de diciembre de 2014.

Las personas abajo firmantes, integrantes del jurado examinador de:

Barbara Carolina Salazar Narváez hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada: **Educación y pertinencia cultural en los Altos de Chiapas. "Visión de la prueba ENLACE en voz de profesores y estudiantes indígenas"** para obtener el grado de **Maestro (a) en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural.**

	Nombre	Firma
Tutor/a	Antonio Saldívar Moreno	_____
Asesor/a	Fernando Limón Aguirre	_____
Asesor/a	Gabriel Ascencio Franco	_____
Asesor/a	Erin Ingrid J. Estrada Lugo	_____
Sinodal adicional	Stefanie Salazar Delgadillo	_____
Sinodal adicional	Rodolfo Mondragón Ríos	_____
Sinodal suplente	Charles Stephen Keck	_____

“Ellos aquí trajeron los fusiles repletos
de pólvora, ellos mandaron el acerbo exterminio,
ellos aquí encontraron un pueblo que cantaba,
un pueblo por deber y por amor reunido,
y la delgada niña cayó con su bandera,
y el joven sonriente rodó a su lado herido,
y el estupor del pueblo vio caer a los muertos
con furia y con dolor.

Entonces, en el sitio
donde cayeron los asesinados,
bajaron las banderas a empaparse de sangre
para alzarse de nuevo frente a los asesinos.

Por esos muertos, nuestros muertos,
pido castigo.

Para los que de sangre salpicaron la patria,
pido castigo.

Para el verdugo que mandó esta muerte,
pido castigo.

Para el traidor que ascendió sobre el crimen,
pido castigo.

Para el que dio la orden de agonía,
pido castigo.

Para los que defendieron este crimen,
pido castigo.

No quiero que me den la mano
empapada con nuestra sangre.
Pido castigo.

No los quiero de embajadores,
tampoco en su casa tranquilos,
los quiero ver aquí juzgados
en esta plaza, en este sitio.
Quiero castigo”

Pablo Neruda

43, Ayotzinapa, Pido castigo

Agradecimientos

Con gran cariño agradezco a Hortencia Narváez, Mario Salazar, Emiliano y Cecilia Salazar, que son el lugar al que siempre añoro regresar, son mi principio y fin. Agradezco a cada una de las partes que conforman mi ser: mi familia. Tías, tíos, primas, primos, abuelas, abuelos gracias por estar.

A mi lucero de la mañana y estrella de la noche, María de la Luz.

Edwin Fernández por tu "peculiar" presencia, acompañamiento y cariño, "…Te quiero porque tu boca sabe gritar rebeldía" (Benedetti).

A cada una de las personas con las que compartí este camino, mis compañeros de maestría. A las grandes mujeres, mis amigas…tantas alegrías, tantas comidas, tantas experiencias, tantas historias. Gracias chicas por compartir sendero.

Gracias a mi Comité Tutelar por su tiempo y esfuerzo, sus enseñanzas y experiencia transmitida: Antonio Saldívar, Fernando Limón, Erín Estrada, Gabriel Ascencio. Gracias por su compromiso con lo que tanto amamos, nuestro país.

Al CONACYT y ECOSUR, instituciones que me dieron la oportunidad de emprender un viaje sin retorno.

Finalmente y especialmente a cada una de las niñas y niños con quiénes conviví y a los que les reconozco sus esfuerzos, su paciencia, su inquietud, su nobleza y su esencia. Gracias a cada profesor y profesora por transmitir su experiencia, sus ideales, sus gustos y disgustos, sus enojos y sus luchas.

Educación y pertinencia cultural en los Altos de Chiapas. "Visión de la prueba ENLACE en voz de profesores y estudiantes indígenas"

INDICE

Resumen 7

Introducción 9

Capítulo 1: Marco de Referencia 15

1.1 Política nacional educativa 15

1.2 Educación escolar indígena en los Altos de Chiapas 23

1.3 Tendencia a la evaluación, pruebas estandarizadas, respecto a ENLACE ... 30

1.4 Información socio demográfica 55

Capítulo 2: Marco Teórico 61

2.1 Diversidad cultural y conocimientos culturales locales 61

2.2 Multiculturalidad y educación intercultural 66

2.3 Pertinencia cultural en educación como imperativo ético: su relación con la diversidad y educación intercultural 71

2.4 Pertinencia cultural en educación como imperativo en marcos normativos .. 75

2.5 Contextualización curricular y empleo de la lengua materna en el programa de EIB de la SEP 82

Capítulo 3: Diseño Metodológico 89

3.1 Construccionismo social 89

3.2 Método, secuencia de actividades y herramientas 91

3.2.1 Método 91

3.2.2 Secuencia de actividades 93
3.2.3 Herramientas 96
Capítulo 4: Hallazgos y discusión "Aportaciones de profesores y estudiantes que nos amplían la mirada sobre ENLACE" 106
4.1 ENLACE y su pertinencia cultural 106
4.1.1 ¿Lo que leo y respondo en ENLACE me significa? 106
4.1.2 Sentido que tiene ENLACE para los profesores 126
4.2 Influencia de ENLACE en las prácticas educativas 158
4.2.1 ¿Se enseña para resolver esta evaluación? 158
4.2.2 ¿Se prepara y/o apoya al estudiante para responder esta prueba? 162
4.3 Yo estudiante ¿Cómo viví ENLACE? 165
4.3.1 Sirve para… 165
4.3.2 ¿Qué tanto comprendí?, se me hizo fácil y/o difícil 169
4.4 Profesores, imaginando una evaluación diferente 178
Capítulo 5: Reflexiones finales 186
Bibliografía 190
Anexos 198

Resumen

El presente trabajo aborda el análisis de la visión que se tiene sobre la aplicación de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) en contextos de diversidad cultural, en particular de profesores indígenas de primaria y estudiantes de 5° y 6° de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en escuelas de la región Altos Tseltal Tsotsil de Chiapas. Específicamente se analiza la pertinencia cultural de ENLACE desde las experiencias que viven estos actores derivadas de su aplicación; desde la percepción que tienen profesores sobre la relación que guarda esta prueba con el contexto sociocultural y educativo de los estudiantes; y desde la percepción que tienen los estudiantes sobre el proceso educativo (a través de la ENLACE) y su relación con la comunidad, su familia, su contexto sociocultural y productivo, esto último nos permitió contrastar si los elementos que resultaron significativos para los estudiantes sobre su entorno son considerados y reforzados en esta prueba en particular y por ende en los procesos educativos.

Con este trabajo hacemos un señalamiento puntual a una de las problemáticas a las que se enfrenta la educación indígena, que es el poco o nulo reconocimiento, por parte de los tomadores de decisiones en temas educativos, de los contextos socioculturales de los pueblos originarios, como elementos fundamentales para la construcción de su identidad y proyección en el futuro desde una perspectiva intercultural, que respete y valore su aporte a la cultura nacional.

Para cumplir con este propósito, se utilizaron metodologías cualitativas, aplicando la estrategia de punto de vista del actor y las herramientas de observación, encuestas, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, análisis

de las representaciones a través de dibujos y cartas elaboradas por los estudiantes.

Se constató que ENLACE como elemento evaluador, no retoma las características de los pueblos indígenas en cuestión de identidad, cultura y conocimientos. Por otra parte, aunque la mayoría de los profesores señalaron estar en desacuerdo con la aplicación de la prueba, los motivos dados forman parte de un discurso que parecen tener y repetir, discurso que no está completamente digerido, comprendido o vivido, sino más bien es lo que "se escucha por ahí" sobre esta prueba.

Este trabajo tiene como fin aportar nuevos elementos que permitan a los actores del sistema educativo y a la sociedad en general, construir una perspectiva crítica de las implicaciones de la aplicación de la prueba ENLACE en contextos de diversidad cultural y generar bases conceptuales y metodológicas para construir nuevos instrumentos que consideren el marco cultural de los estudiantes.

Palabras clave: diversidad cultural, educación intercultural, evaluación estandarizada, contexto socio cultural**,** vivencias.

Introducción

> *"Si nuestra educación no es relevante para construir comunidades ni sociedades felices con modos de vida sostenibles, ¿por qué insistir en que lo único que falta a esta educación es que sea de calidad, cuando, en términos de anterioridad, la relevancia precede a la calidad?"* (de Souza, 2011: 75).

En los últimos años se ha generado un debate público muy amplio en torno a la aplicación de la prueba ENLACE en nuestro país, la presión social ha sido tal que actualmente está en revisión la misma para su reestructuración. Las presiones más importantes para cancelar esta prueba se generaron desde la sociedad civil, la academia y el movimiento indígena y magisterial, que cuestionaban la pertinencia cultural de dicha prueba. Es importante señalar que parte del sector vinculado a las empresas y los medios de comunicación defendían fervientemente ENLACE, bajo el argumento de "que solo se puede mejorar lo que se mide".

Esta tesis se coloca como parte de este debate por comprender de una mejor manera las implicaciones de la aplicación de la prueba en escuelas de educación básica que se ubican en contextos de diversidad cultural particularmente en escuelas de comunidades indígenas de la región Altos Tsotsil-Tseltal en el estado de Chiapas.

De forma generalizada, la educación en nuestras sociedades es considerada por las familias como uno de los medios principales para mejorar su condición de vida y la de sus hijos para evitar o salir de la condición de pobreza. Para responder a tal demanda la educación ha acogido "la idea de desarrollo (y

modernidad) como meta" [1], sin embargo, esta educación para el desarrollo homogeneiza "la complejidad y la diversidad de la realidad" (de Souza, 2011: 75, 76). Esta educación valida el éxito de los modelos educativos universales confeccionados en las denominadas sociedades "superiores", de ahí la "necesidad" de los gobiernos de realizar comparaciones "válidas" entre alumnos, escuelas, estados y naciones, con miras de igualar los logros educativos con estas sociedades y alcanzar en sus países el anhelado *Desarrollo* (de Souza, 2011).

Las evaluaciones nacionales e internacionales siguen poniendo en evidencia el fuerte rezago educativo que sufren los "grupos vulnerables", así definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Moreno, 2010). A nivel nacional "El aprovechamiento académico en exámenes estandarizados de la población indígena es significativamente menor que el de la no indígena" (Treviño en Moreno, 2010: 2). En evaluaciones internacionales, como es el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), de la Organización para la

---

[1] Nos referimos al *Desarrollo* como:

> *"… el instrumento ideológico fundamental del capitalismo vigente y neoliberal. Es la pauta dominante desde la cual o frente a la cual se conforman los modos de comprender y posicionarse en la vida, se configuran o re-configuran las relaciones (de todo tipo) y se establecen los criterios de construcción del futuro […]" (Limón, 2013).*

Este Desarrollo enmascarado bajo los nombres de modernización, progreso y otros, se ha convertido en la idea más atractiva adoptada por gobiernos y sociedades, la cual se ha aceptado a partir de aseveraciones y promesas falsas. Bajo estas aseveraciones y promesas falsas ciertos imperios de poder han llegado a ejercer subordinación tanto de personas como de economías, naciones, regiones y continentes, tales imperios han instaurado un "discurso hegemónico" del que se desprenden realidades, verdades, reglas, prácticas, etc. que permiten validar e" institucionalizar su derecho a la dominación" (De Souza, 2009: 1). Si bien la palabra Desarrollo señala un avance, un cambio positivo, el camino de lo peor a lo mejor, que se va conduciendo a la meta anhelada, para dos terceras partes del mundo (los países clasificados como subdesarrollados) esta palabra recalca su situación "indeseable e indigna" de la que hay que salir y para lograrlo la única salida e siguiendo "las experiencias y sueños de otros" (Esteva, 1996:58).

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa las últimas posiciones (Poy y Avilés, La Jornada, 2007). Surge así la complicada y contradictoria tarea de las instituciones educativas de responder por un lado a las presiones internacionales de lograr una mejor competitividad y por otro, al reto de generar una educación pertinente a la diversidad sociocultural del país (Saldívar y Rivera, 2006). Una contradicción que parece no tener puntos de convergencia mientras las instituciones educativas se encuentren insertas en el paradigma del "Desarrollo" Educativo a las demandas internas, hechas por sectores de la sociedad, de una educación pertinente a la diversidad sociocultural del país (Saldívar y Rivera, 2006).

El movimiento indígena zapatista de 1994 claramente marca un parte aguas en el país con respecto a la necesidad de crear formas educativas distintas y alternativas a las establecidas por el estado que posibiliten poner en el centro de atención los elementos culturales de los pueblos originarios. Estos planteamientos coinciden con diferentes propuestas que se han venido construyendo desde los movimientos indígenas en América Latina en oposición a los modelos educativos centralizados.

El Estado mexicano ha apostado por la política de la evaluación para "conocer el funcionamiento general del sistema educativo y el desempeño de sus actores" de forma que puedan realizarse comparaciones a nivel nacional e internacional de distintos modelos, así también para que los responsables de la toma de decisiones cuenten con datos que les permitan "orientar los programas y políticas educativas"

(Moreno, 2010: 4). En particular, como lo indica Moreno (2010) los mecanismos

de evaluación en México han sido predominantemente de carácter cuantitativo, basados en herramientas estandarizadas; ENLACE forma parte de este tipo de evaluaciones, la cual durante los últimos años se convirtió en el principal indicador del desempeño académico de educación básica de nuestro país.

En este sentido surge el interés particular de este trabajo, que es profundizar en la percepción que tienen profesores y estudiantes indígenas sobre la prueba ENLACE. Específicamente ahondando en el modo en que ENLACE –de acuerdo a los principios de la educación bilingüe intercultural- debería reconocer, valorizar y respetar la diversidad cultural; así como en el grado de influencia que tiene la prueba en las prácticas escolares, siempre teniendo en la mira la pertinencia cultural de la evaluación en contextos indígenas.

Este trabajo también le concede importancia al análisis de las implicaciones de ENLACE desde aspectos como el respeto y fomento a la diversidad cultural, los marcos normativos referentes a los derechos de los pueblos indígenas y de sus lenguas, así como desde los lineamientos del paradigma intercultural.

El objeto de estudio de este trabajo es la pertinencia cultural de ENLACE en contexto indígena. Partiendo de esta premisa se definieron los objetivos que guiaron el estudio, que son:

1. Analizar la pertinencia cultural que tiene ENLACE con el contexto indígena de estudiantes de primaria.
2. Analizar las implicaciones que la aplicación de ENLACE tiene en las prácticas educativas que implementan profesores y estudiantes en contextos con población indígena.

3. Analizar la percepción que los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, en contexto indígena, tienen sobre esta prueba. Este análisis lo enfocamos en las categorías de a) utilidad de ENLACE, b) grado de comprensión de los reactivos, c) facilidad y/o dificultad de la evaluación y sus materias, d) cómo se sintieron al responderla.

El presente trabajo está dividido en cinco capítulos.

En el primero se presenta un Marco referencial que aborda de manera general la política educativa nacional, la situación de la educación indígena en los "Altos" de Chiapas, así como datos socio demográficos de la esta zona que fue donde se llevó a cabo este estudio. Asimismo se establece una caracterización de la prueba ENLACE en el marco de los procesos evaluativos en la educación mexicana.

A lo largo del capítulo dos se profundiza sobre el Marco teórico desde donde se aborda esta investigación. Se discuten conceptos como pertinencia cultural, educación intercultural, multiculturalismo. Así mismo se plantean diversos marcos normativos que "defienden" la pertinencia como imperativa fundamental en los procesos educativos.

El capitulo tres presenta la metodología utilizada en la investigación. Del mismo modo en él se detallan con precisión la secuencia de actividades del trabajo de campo y se describen las herramientas utilizadas en el mismo.

En el capitulo cuatro se presentan y discuten los resultados y hallazgos obtenidos en la investigación con respecto a la prueba ENLACE y su pertinencia cultural en contexto indígena, la influencia que dicha prueba tiene en las practicas educativas de los "sujetos" de estudio, así como la experiencia vivida

por los estudiantes durante la aplicación de la misma. Por último en el capitulo cinco se presentan las conclusiones y reflexiones teóricas, metodológicas y personales que arrojó el presente trabajo.

Capítulo 1: Marco de Referencia

1.1 Política nacional educativa

Toda identificación del Estado con un grupo cultural particular significa, claramente, la opresión de los demás grupos (de las "minorías") (Todorov, 1991: 277).

En América Latina el acceso a la escolaridad se ha incrementado considerablemente desde la década de los noventa, sin embargo esta ampliación de la escolaridad lejos de estar asociada a una disminución de las desigualdades económicas y sociales, es compatible con sociedades gradualmente "desiguales y excluyentes" en las que se incrementa la concentración de la riqueza (Huidobro en Perassi, 2009: 67).

En lo que respecta al historial de modelos educativos implementados en las regiones indígenas de México, éstos han obedecido a una visión centralista y desarticulada de la realidad, caracterizados por ser ajenos a las particularidades de los pueblos indígenas (Gómez, 2011). De hecho, un discurso que se repite entre maestros bilingües y autoridades educativas es que la educación ofrecida a los alumnos, no tiene relación con su cultura, al no considerarse "los tiempos de la comunidad, su calendario agrícola y ritual, sus formas de organización social, económica, política y religiosa" (Gómez 2011: 189). Por lo que, las estrategias educativas, al usar referentes ajenos a dichas realidades y excluir el origen cultural de los niños indígenas éstas inciden desfavorablemente en el interés y motivación de los estudiantes por aprender (Saldívar y Keck, 2005); propician la pérdida de vigencia de conocimientos culturales valiosos para la realidad de los

estudiantes (Limón, 2011) y favorecen la separación creciente de la escuela con su entorno social (De la Peña, 2002).

De acuerdo con Latapí (1998: 22) el sistema educativo nacional representa una mezcla de “tradiciones sobrepuestas”, de forma resumida se pueden identificar diferentes etapas o proyectos educativos implementados en el país: castellanización, proyecto vasconcelista, proyecto técnico, proyecto socialista, proyecto de unidad nacional, proyecto modernizador y el modelo de educación bilingüe intercultural (EBI).

Según García (2004: 63), en México la política educativa tiene sus inicios en 1810 con el movimiento de independencia del país, que al considerar el español como legua nacional, la educación impuesta, es por ende, en esta misma lengua. Este autor señala que durante el siglo XIX la educación indígena no significó un problema para el proyecto de educación, pues se consideraban a todos los mexicanos como sujetos con los mismos derechos, de ahí la propuesta de una educación igual para todos los mexicanos. Obedeciendo así al objetivo de crear una identidad nacional como medio para lograr la unidad.

Durante este período las escuelas estaban localizadas en las ciudades y no sería hasta 1911, cuando se considera la necesidad de educar y mexicanizar a los indígenas a través de la lengua nacional, con lo que se da inicio al primer modelo pedagógico, que fue el de castellanización y a la propagación de las escuelas en el medio indígena. En ese año, es aprobada la Ley de Instrucción Rudimentaria, la cual establece en todo el país escuelas con el fin de “enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (García, 2004: 64).

A esta etapa le siguió el proyecto vasconcelista (1921), cuya política educativa se caracterizó por su sentido social, cultural, nacionalista, de inclusión y su enfoque laico y de independencia (Latapí, 1998: 23-26). De acuerdo con Fell (1989), Vasconcelos "fue el primero en concebir y aplicar un plan global", planeó dos caminos para el progreso de México:

> *"Logró convencer al país de que la Revolución también concernía a la educación. […] México debía comprometerse resuelta y totalmente con una educación popular, capaz de llegar a esta inmensa mayoría de ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional" (Fell, 1989: 668).*

Otro proyecto fue el técnico (1928), aplicado desde Calles y Cárdenas, por influencia de Moisés Sáez, en dónde todos los niveles escolares hacen hincapié en la preparación científica, en la relación de la educación con el trabajo y la productividad (Latapí, 1998). De acuerdo con Pérez (2003: 48), aún y cuando en el gobierno de Lázaro Cárdenas se promovió la ampliación de las escuelas en las cabeceras municipales de los Altos de Chiapas, en ellas era evidente el "modelo opresivo de la sociedad", por una parte, la educación era impartida por mestizos, por lo que las lenguas indígenas fueron representando un inconveniente para la "unificación de la nación". De ahí que en la mayoría de las experiencias educativas durante esos años los alumnos no comprendieran el español y que no existiera comunicación entre los alumnos y los maestros, ocasionando situaciones de represión física y cultural e inclusive que el aprendizaje se redujera solo a memorizar información (Pérez: 2003).

En el proyecto socialista (1934-1946), aunque fue corto y fracasó, algunos valores que defendía se mantuvieron tanto en la ideología oficial de la educación, como en las reglamentaciones que le siguieron. En esta etapa se remarcó el

carácter obligatorio, popular y gratuito de la educación, el acceso a ella para la "equidad social", la preparación para el trabajo, el levantamiento contra el clero, se pone hincapié en las explicaciones científicas y se resalta la formación de valores colectivos (Latapí, 1998: 28).

El siguiente proyecto, el de unidad nacional (1942-1970) se proclamó por una educación humanista, laica, nacionalista y democrática "que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios", basada en la libertad y en el pluralismo (Latapí, 1998: 29). Dentro de este período, en el año 1963 fue aprobado el uso de métodos y maestros bilingües, es en este momento cuando se empieza a hacer referencia a una educación bilingüe, pues al iniciar el tercer grado de primaria, el español se comenzó a impartir como segunda lengua (Bello, 2010: 5). Este modelo fue el inicio para la valoración de las lenguas maternas, sin embargo persistía la presencia de los contenidos referentes al "mundo occidental", la desconsideración tanto de las costumbres como de los valores de los pueblos y el surgimiento de un choque de identidad (Bello, 2010: 5).

El quinto proyecto es el modernizador, que inicia en el sexenio de Luis Echeverría, el cual se caracteriza por las siguientes acciones:

> *" …el impulso a la universalización de la enseñanza primaria del sexenio 1976-1982 y los procesos de desconcentración y descentralización que culminan en la "federalización" de 1992; a estas características habría que añadir el énfasis en la eficiencia y calidad" (Latapí, 1998: 32).*

En este quinto proyecto se crea la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) en el año de 1978, con el propósito de sugerir contenidos y métodos para la educación dirigida a la población indígena; también se encargaría del

desarrollo, operación, supervisión y evaluación de los programas para el aprendizaje del español en los pueblos indígenas (Pérez, 2003).

A finales de los años setenta nacen dos organizaciones indígenas de gran influencia para la implementación del programa bicultural bilingüe (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas) pues a través de encuentros y seminarios se establecieron los lineamientos principales que los pueblos y maestros indígenas deseaban con esta nueva educación, cuya idea central era:

> *"enseñar la lecto-escritura de la lengua materna del educando, la filosofía, la historia local, las tradiciones, la medicina nativa, la geografía local y regional; luchar contra la discriminación cultural y social mediante la creación de conciencia de igualdad enseñando el español y la cultura nacional y universal; mejorar la alimentación y las condiciones del hogar" (Pérez, 2003: 69).*

Estas ideas fueron consideradas por el Estado y en 1983 la DGEI retoma el concepto de educación bilingüe y bicultural, proyecto que se enfocó en la enseñanza tanto en lengua indígena como en español, ésta última considerándola como segunda lengua, esta perspectiva consideró que la educación bilingüe debía fomentar el estudio de ambas lenguas de un modo coordinado o simultáneo para favorecer un bilingüismo funcional; así también promovía tanto los valores culturales indígenas como la cultura nacional y universal. El enfoque bicultural concebía que los estudiantes habían de "criarse" tanto en su cultura indígena como en la mestiza nacional. Luego para 1990 la DGEI realizó un programa para modernizar la educación indígena, en el cuál el enfoque estaba en el bilingüismo dejando de lado el término bicultural, en este programa se destacaba que el desafío de la educación indígena era que fuera congruente con el progreso nacional, para lo cual era

necesario incrementar la calidad de su contenido y de sus métodos, así como relacionarla con procesos productivos (Ibíd.). Esta idea de progreso nacional ponía lo indígena como una condición de retraso que debía ser superada, en ese sentido al abandonar lo bicultural prevalece la idea integracionista.

Finalmente, en la última década del siglo XX específicamente después de las reformas educativas de 1993, se planteó la EIB como programa educativo para los pueblos indígenas, el cuál sustituyó el proyecto de Educación Bilingüe Bicultural (Gómez, 2011). El programa de EIB aspira a proveer de calidad y respeto a las culturas indígenas desde el bilingüismo, reconociendo las diferencias culturales para la reconstrucción de los procesos educativos. Su implementación, busca contrarrestar el rezago educativo que aún persiste en los grupos indígenas y al fenómeno, cada vez más común, de la convivencia de estudiantes de diferentes contextos culturales en un mismo espacio educativo (Saldívar y Keck, 2005; Raesfeld, 2009; 39). De acuerdo a la SEP y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en este modelo las prácticas docentes deben ajustarse para que las actividades de enseñanza-aprendizaje "surjan y sean acordes" con la cultura de los pueblos indígenas (Bastiani *et al*, 2012: 13).

Este programa de EIB, así como las políticas educativas elaboradas desde los años 80 del siglo XX para la educación indígena bilingüe han sido:

> *"[…] un mosaico caótico de ideas que cambiaban como en un caleidoscopio según el capricho de los burócratas". (Pérez, 2003: 72).*

El decrecimiento de los hablantes indígenas y la desaparición de algunas lenguas en la actualidad son una muestra clara de que la política educativa para los pueblos indígenas ha fracasado. A pesar de los esfuerzos de incorporar la

perspectiva bilingüe intercultural siguen prevaleciendo mecanismos integracionistas y de transición de la lengua indígena hacia el español.

Gómez (2011) indica que actualmente los maestros no son los únicos que reconocen “la falacia” de la educación indígena, inclusive las autoridades educativas saben que la educación indígena no es tal (no está acorde a la realidad cultural del estudiante), sin embargo es algo que usualmente se niega. Y entonces ¿por qué los profesores siguen practicándola?, el autor nos dice que los profesores “tienen la necesidad de vender su fuerza de trabajo para un patrón, el Estado […] causante de que ahora ellos vean su relación como necesidad” (Gómez, 2011: 197). Tal situación de interdependencia con el Estado genera relaciones en las que quiénes se ubican en posiciones periféricas deben acatarse cada vez más y más al sistema para asegurar su trabajo. En este sentido las necesidades de los maestros bilingües se van volviendo cada vez más diferentes a la de los estudiantes, su familia y comunidad (Ibíd.).

En este sentido la política educativa bilingüe bicultural así como la intercultural bilingüe en la práctica no han generado una verdadera participación transformadora (Herrera, 1991: 172).

En este apartado es obligatorio destacar la relevancia que tuvo en el sistema de enseñanza nacional el movimiento magisterial del 2013 en respuesta ante la propuesta y posterior aprobación de la reforma educativa, lo que dio pié al estallido de una de las principales movilizaciones docentes de las últimas décadas. Los dos puntos centrales de esta reforma fueron por una parte el establecimiento de un servicio profesional docente, es decir la incorporación de “una nueva relación laboral” entre profesores y el Estado, de esta manera las

relaciones laborales entre profesores, SEP y las Secretarías de Educación de los estados tendrán cambios profundos y se establecerán reglamentos nuevos con rango constitucional (concurso de ingreso para profesores y para la promoción a puestos de supervisión y dirección en educación básica y media superior); y por otra parte la configuración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo constitucional autónomo, el cual establecerá los criterios para evaluar (Hernández 2013; 53).

Tales reformas fueron justificadas por el Estado en pro de la búsqueda de la calidad y la evaluación educativa, elementos que han venido repitiéndose en el discurso oficial en el tema educativo (Navarro, 2013: 93). En la movilización y oposición de profesores contra la reforma participaron miles y miles de profesores, quienes defendían los principios, establecidos en el artículo tercero, que durante años dieron sustento y orientaron la educación pública. El movimiento defendía la educación pública como "patrimonio colectivo de los mexicanos". Para los profesores sus derechos laborales no era lo único que estaba en riesgo, sino también el porvenir de la educación pública (Ibíd.). Pese a las manifestaciones y al paro de labores el primero de septiembre del 2013 fue aprobada la Ley del Servicio Profesional Docente (Navarro, 2013).

El rol que ha desempeñado la educación escolarizada en los pueblos indígenas a lo largo de todo este recorrido histórico, ha sido el propiciar "un espacio concreto y legitimado para introyectar formas de vida con realidades ajenas y distintas a la realidad de estos grupos" (Herrera, 1991: 175).

Los conceptos posteriores que se detallan en este marco teórico nos permiten reflexionar que contrario a las estrategias que introducen formas de vida ajenas a

los grupos culturales, la educación escolarizada debería ser un espacio para la apropiación de su realidad conforme su cultura, la valoración de su identidad cultural, la revisión crítica de sus propias contradicciones y el enriquecimiento de su experiencia de vida a partir de un diálogo equitativo con las demás culturas

1.2 Educación escolar indígena en los Altos de Chiapas

> *"En estos trece años [como docente] me he dado cuenta que la educación no es tal como la dibujan, sino que también tiene su sentido político-educativo para ir definiendo al alumno, moldeando al alumno de acuerdo a lo que quiere nuestro gobierno (Profesor Zona Altos, 2013)".*

Un poco de historia…

Antes de la Revolución Mexicana las escuelas se ubicaban en las ciudades, no sería hasta los gobiernos posrevolucionarios cuando las escuelas comenzarían a propagarse en las zonas rurales e indígenas. Estas escuelas tenían como fin el integrar a todos los pueblos indígenas para que fueran parte de la nación. Durante los años 1934-1940, en el período del presidente Lázaro Cárdenas, hubo una gran apertura de primarias en las cabeceras municipales de los Altos de Chiapas, sin embargo quienes las dirigían en su mayoría eran mestizos, pues para estos gobiernos posrevolucionarios el uso de las lenguas indígenas era un impedimento para la unión social y política del país, el profesor mestizo fue el más importante educador de los pueblos indígenas, para inculcarle "los modales occidentales". En este tiempo la educación de los estudiantes indígenas tenía como peculiaridad la represión física, la opresión cultural y la no comunicación entre profesores y estudiantes indígenas (Pérez, 2003: 48).

Durante el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) se fomentó la conocida "educación popular", empezando con una campaña a nivel nacional contra el analfabetismo. Para ese entonces en Chiapas estaba el gobierno de Juan M. Esponda, el cual se enfiló en esta campaña de alfabetización y por primera vez, en este estado, fueron incorporados como maestros de sus comunidades, los jóvenes que hablaban, leían y escribían algo de español, proyecto que fue bien recibido en las comunidades. Estos jóvenes fueron quiénes invitaban a las familiar a enviar a los niños a la escuela, transmitiéndoles su visión de los beneficios de saber la lengua española. Con estos jóvenes, en la región tsotsil de Chiapas dio inicio en el año de 1945 el proceso de enseñanza aprendizaje bilingüe, en el que los maestros indígenas incluían el español y el tsotsil en la enseñanza del castellano con el fin de que los estudiantes entendieran lo que significaban las palabras (Pérez, 2003). Estos profesores tuvieron un papel muy importante en sus comunidades:

> *"El compromiso que asumió el maestro indígena en la vida socioeconómica y política-lingüística dentro de la comunidad fue importante para legitimizar la presencia de las escuelas y el mantenimiento de la unidad comunitaria en los trabajo de la casa-escuela" (Pérez, 2003: 51)*

En los años cuarenta los profesores indígenas empezaron a desplazar a los profesores mestizos, y si bien en un inicio la educación de los niños indígenas fue vista por sus familias como ineficientes, con este cambio en el mando de las escuelas, los pueblos indígenas comenzaron a vislumbrar el aprendizaje escolar como un elemento que permitía poner un alto a los maltratos de los mestizos, pues era una herramienta con la que podían defenderse y además colaborar en sus comunidades. En el año de 1948, durante el mandato de Miguel Alemán, fue

implementado un proyecto político derivado de la identificación de los graves problemas que padecían las comunidades indígenas (pobreza, insalubridad, poca trascendencia de la educación escolarizada), este proyecto tenía como fin profundizar en esta identificación de requerimientos y problemas de los pueblos indígenas. Fue así como se creó en 1951 el primer Centro Coordinador Indigenista Tseltal-Tsotsil, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, el cual empezó a implementar proyectos integrales en la zona Altos de Chiapas, enfocados a atender principalmente los aspectos económicos, agropecuarios, educativos y sanitarios. Para el año de 1951 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), institución que sería considerada por el director del área de educación del Centro Coordinador Indigenista de San Cristóbal como el medio rápido para difundir el castellano en los pueblos indígenas (Pérez, 2003). Los aspectos que sustentaban la política indigenista, en esta etapa, en cuestión educativa eran:

> *"El respeto a la personalidad y a la cultura indígena.*
> *Respeto a los valores positivos de la cultura indígena.*
> *Facilitar a los grupos indígenas su elevación económica y la asimilación y el aprovechamiento (de la técnica moderna).*
> *El uso de la lengua nacional (Stavaenhagen en Pérez, 2003: 55)".*

El INI se encargó de preparar a los jóvenes promotores bilingües, quiénes fueron considerados como sujetos de influencia y cambio cultural, pues serían ellos quiénes comenzarían a trabajar en el área de educación escolarizada en sus comunidades de origen. Esto permitió que algunos de los profesores de esta época residieran en las comunidades y además llevaran a cabo actividades extraescolares, que incluían el involucramiento en las actividades del campo, en

situaciones intrafamiliares, el ser intermediario entre las autoridades municipales y la comunidad (Gómez, 2011; Pérez, 2003).

A principios de los años sesenta el proyecto educativo de este Centro Coordinador Indigenista fue suspendido por escasez de recursos, por lo que en el año de 1964 el Servicio Nacional de Promotores Bilingües pasó a formar parte de la SEP. Así es como empezaron a trabajar en conjunto profesores mestizos e indígenas, en la educación de los estudiantes indígenas. Esta integración entre maestros provocó roces entre ellos, en el aspecto emocional y laboral, pues tenían perspectivas distintas de lo que era la educación bilingüe y lo que esto implicaba. En este período empieza a darse prioridad al programa de alfabetización nacional en español, dejando de lado la vinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la vida de la comunidad (Pérez, 2003).

Años después, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual depende de la SEP, en sus inicios esta dirección retomó la metodología del INI: la base era la educación bilingüe, en un inicio en la lengua materna, posteriormente proceder a la castellanización y de esta forma lograr la integración de los pueblos indígenas a la "vida nacional" (Gómez, 2011).

> *"Económica, social y simbólicamente las (personas) escolarizadas se ubican y son ubicadas en otro estatus social en comparación con las analfabetas […] Así, el universo de lo escolar va legitimándose y cobrando mayor importancia simbólica entre los indígenas desplazando las prácticas que construyen la forma de vida en la* región (Gómez, 2011: 173)".

Como lo indica Gómez (2011) a lo largo de la historia educativa escolarizada en las zonas indígenas, se ha ido modificando la visión inicial que los pueblos indígenas tenían sobre la educación escolar: En este sentido, en el pensamiento

colectivo se tiene la visión de que lo que una persona escolarizada puede lograr u obtener es sumamente distinto a lo que puede alcanzar una persona que no lo está.

Problemáticas actuales

Gómez (2011) señala que en Chiapas la educación escolarizada para la población indígena ha estado sumergida en un abandono histórico, y en la actualidad los problemas existentes en la educación escolar indígena de Los Altos de Chiapas se derivan de este proceso histórico que inició de las primeras escuelas indígenas en el estado en los años 30 del siglo pasado.

En su análisis, Gómez (2011) señala que en Chiapas la educación escolarizada para la población indígena ha estado sumergida en un abandono histórico. El autor refiere la existencia de una problemática asociada a una estructura administrativa burocrática que genera “obstáculos” que impiden a los docentes contar con “tiempo” suficiente para atender a los estudiantes. Otro de los problemas de la educación indígena chiapaneca es su estructura organizativa, donde existe la presencia de distintas modalidades educativas de diferentes dependencias, caracterizada por la escasa articulación entre sus programas educativos. Además que en esa estructura las relaciones de compadrazgo son fuertes y “los intereses personales se anteponen a los propiamente pedagógicos y de organización escolar” (Gómez, 2011: 176).

Una situación recurrente en los contextos indígenas, según refiere Gómez (2011), es la presencia de profesores de un grupo étnico diferente al de la localidad en donde se está trabajando. Asimismo, hay un abandono económico que se traduce en malas condiciones en que los estudiantes toman clases:

mobiliario antiguo, aulas paupérrimas, equipo de audio y máquinas de escribir que apenas funcionan. También existen diferencias en las percepciones salariales de los docentes en una relación directamente proporcional según la cercanía a los centros urbanos. Por último, Gómez (2011) menciona la existencia de un problema estructural de género. El autor refiere que desde los inicios de la educación escolarizada indígena las mujeres son quienes han tenido menor participación y quienes en mayor proporción dejan trunca su trayectoria escolar.

Educación autónoma…

Sin duda alguna al hablar de la historia de la educación escolarizada en los Altos de Chiapas es obligado hacer referencia a la educación autónoma zapatista presente en la zona. La situación de discriminación, marginación, abandono e imposición de políticas y programas políticos que viven las comunidades indígenas de Chiapas, fueron las bases del movimiento social zapatista que a partir de 1994 planteó la atención a sus solicitudes en las áreas de educación, economía, trabajo, salud, etc. Esta exigencia fue primero a través del levantamiento armado y posteriormente a través de las mesas de diálogo que se establecieron entre el gobierno y el grupo armado. La ruptura del diálogo al no concretarse la firma de los Acuerdos de San Andrés, generó el incremento de la inversión pública y la aplicación de políticas compensatorias en las regiones con influencia zapatista. El proceso de rebelión y resistencia, iniciado en 1994 y que continúa a la fecha tenía entre sus demandas y pilares básicos al momento de su surgimiento la educación, una educación trazada por los pueblos y comunidades,

pues han señalado que la ejercida por el Estado no ha beneficiado ni respondido a las necesidades de los pueblos indígenas (Gómez, 2011).

Ante el incumplimiento del gobierno federal a los Acuerdos de San Andrés, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) comenzó con los proyectos educativos autónomos (también inició el camino para lograr la autonomía) por medio de los Caracoles Zapatistas y los municipios autónomos (*bid*).

Para el movimiento zapatista la educación es uno de sus instrumentos de resistencia, pues en todos los Caracoles el objetivo es el mismo, la educación permitirá mejorar la situación y condiciones de vida de los pueblos indígenas que participan en el movimiento:

> *"[…] para los otros (la educación autónoma) el aprendizaje se extiende a todas las áreas de participación social, todos aprenden de todos […], se intenta así permear todos los ámbitos de relaciones, lograr que la militancia política sea parte de la vida cotidiana (y no un espacio aparte), es decir, vivir la rebeldía, en los distintos trabajos que realizan, pero también en la educación provista por la familia […] (Gómez, 2011: 255)".*

En estas redes de escuelas autogestionadas los indígenas rebeldes son quienes se encargan de los asuntos administrativos y pedagógicos de la educación básica, pues son las propias familias que integran las bases de apoyo zapatista quienes definen los contenidos de las políticas de escolarización. En los comités o consejos de educación autónoma, son los estudiantes, autoridades, padres y madres de familia, educadores y gente mayor quienes gestionan desde recursos técnicos, materiales y humanos para la formación de esta educación autónoma (Baronnet, 2012).

Las comunidades zapatistas, lejos de seguir las discursivas prácticas interculturalistas, han llevado a cabo formas de relacionar conocimientos

culturales que por una parte son “políticamente significativos y subjetivamente relevantes” para sus comunidades. Para los educadores zapatistas esta relevancia y pertenencia de los de los conocimientos es un elemento vital, tal como lo indica un consejero municipal:

> *“Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo, porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad, y la comunidad es la escuela. Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura, pero vemos que hay que guardar lo mejor, y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo” (Baronnet, 2012; 280).*

La existencia de la educación autónoma zapatista nos trae a reflexión que siempre hay posibilidades distintas a las que conocemos, que no hay una sola manera de hacer las cosas y que en muchas ocasiones los proyectos, en este caso el educativo, se tienen que empezar desde la definición del sentido básico de cuál es su función y su para qué, cómo ésta aporta elementos a las comunidades para consolidar su identidad y proyectarse hacia el futuro en un marco de respeto frente al proyecto de nación que no siempre las toma en cuenta.

1.3 Tendencia a la evaluación, pruebas estandarizadas, respecto a ENLACE

> *“La evaluación ha dejado de ser un proceso desarrollado por el conjunto de actores involucrados en la enseñanza, con elementos complejos, etapas y procesos, para transformarse en un ejercicio de aplicación de una batería de exámenes con respuestas cerradas de opción múltiple elaboradas por “expertos” educativos, al margen de las aulas y de las comunidades” (Hernández, 2013: 11).*

Para la triple alianza de tecnócratas, empresarios y políticos del país “la calidad” educativa es el remedio para nuestros problemas, a través de ella terminaremos

con nuestro atraso y para alcanzarla “todo es válido”: como pasar a segundo término la desigualdad social y económica, la modificación de la Constitución y dar fin a logros laborales que los profesores hicieron tras años de esfuerzo (Hernández, 2013). Una de las principales justificaciones que impulsó la reforma educativa implementada en el 2013 es justamente el problema de la falta de “calidad en la educación”. Impulsada por grupos del sector empresarial se determinó que la crisis del país tiene su origen en las deficiencias de nuestra educación, básicamente por su falta de “calidad”. Esta situación no es exclusiva de México, al contrario se considera como una tendencia internacional que justifica que toda acción que busque incrementar la calidad será creíble y legítima (Hernández, 2013).

La palabra calidad, según Escudero en Hernández (2013), tiene la gracia de la ubicuidad pues puede ser asignada a todo tipo de acciones y objetos, además de darle un sin fin de significados como: satisfacción al cliente, mejora de resultados, propiedades, etc. Sin embargo algunos pedagogos cuestionan el uso de este término en el ámbito educativo pues sus orígenes se encuentran en aplicaciones para el ramo empresarial y en estudios de mercado, de modo que al ligar este concepto con la enseñanza automáticamente se le asocian a la educación cualidades que tienen las empresas:

> *“La moda de la calidad educativa […] Sirve a quienes critican la educación pública y promueven su transformación en base a [sic] la adopción de modelos provenientes del mercado. A través de ellos se pretende guiar a las escuelas y a los sistemas educativos en su conjunto para que funcionen con la lógica de las corporaciones privadas. Al tiempo promueven el control y la rendición de cuentas sobre la base de exámenes estandarizados, a partir de los cuales se asignan premios y castigos a escuelas y los maestros, incluyendo el pago por resultados y los despidos” (Hernández, 2013: 10).*

Junto con el concepto de la calidad va el de la evaluación, pues para esta triple alianza de tecnócratas, empresarios y políticos que señalamos anteriormente, la calidad podrá estar presente si puede medirse (Hernández, 2013). La evaluación es definida por Perassi (2009) como el proceso sistemático e intencionado de búsqueda de información sobre aspectos de la realidad, cuyo objetivo es proporcionar datos que permitan realizar "juicios valorativos" para la toma de decisiones. Las distintas culturas evaluativas se conforman por los principios, representaciones, ideas, convicciones y tradiciones presentes en las instituciones educativas. Es así como los modos de hacer la evaluación contienen dichos juicios (Perassi, 2009: 70).

América Latina ha sucumbido a dicho proceso evaluativo, pues no es ajeno a la cotidianidad global. En los últimos años, la participación de países latinoamericanos en los procesos de evaluaciones internacionales ha aumentado, seguida de una preocupación por parte de los gobiernos, pues ubicarse en los últimos lugares del ranking de los resultados a nivel mundial lo que provoca una alta inseguridad y riesgos que afectan negativamente la imagen institucional y nacional en ámbitos diversos, pues los gobiernos y sus políticas son sondeados con base en los resultados derivados de la aplicación de estas evaluaciones internacionales. Además el suponer que los altos niveles de conocimiento de la población van relacionados a una productividad económica futura es lo que motiva el interés de los países por las evaluaciones, aunado a que dado el fenómeno de la globalización los resultados que se obtengan en tales evaluaciones son referentes estratégicos para los países (Perassi, 2008).

Con referencia a la cultura de la evaluación en México, Moreno (2011) y Padilla (2009) señalan que en las últimas dos décadas ha alcanzado una gran importancia, en específico la evaluación a través de pruebas masivas se ha vuelto una práctica frecuente en nuestro país y Latinoamérica. Un elementos clave en el impulso a esta cultura de la evaluación en México es la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la cual nace el 18 de mayo del 2008, con el propósito de "generar una política de Estado que impulse la transformación del sistema de educación básica hacia la elevación de su calidad y del magisterio" (Olivier, 2009: 17). Esta Alianza propone en resumen los siguientes aspectos: a) modernización de los centros escolares, b) bienestar y desarrollo integral de los alumnos, c) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, d) evaluar para mejorar, e) profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Cabe destacar que en ninguno de los puntos mencionados se hace referencia a valorar o respetar la "diversidad cultural" de los estudiantes, tampoco se menciona el fomentar los conocimientos culturales de cada grupo, ni se habla de retomar los requerimientos en cuestión educativa de los diferentes grupos indígenas del país.

Olivier indica que la categoría de Evaluar para mejorar, es el punto central de esta ACE, cuya parte cuestionable es que pretende lograr una evaluación "objetiva" basándose en criterios de desempeño a nivel internacional. La implementación de los programas que conforman esta Alianza buscan una "legitimación de manera tripartita", de un modo explícito entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de modo no explícito, sino más bien entre líneas, con el sector empresarial (Olivier, 2009: 24).

El Plan Nacional de Desarrollo (2006-2012) señalaba que en miras de lograr “un desarrollo suficiente y equilibrado” se requiere asegurar la igualdad de oportunidades. Para lograr esta igualdad de oportunidades, dicho Plan destaca la importancia de alcanzar una “educación de calidad” definida como la que “debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo” (CONAPRED, 2011: 5). Lo anterior muestra claramente la influencia del mercado en la reorientación de los procesos educativos y la necesidad de evaluar en función de este criterio productivista. En este Plan un indicador de esta calidad educativa, es el aprovechamiento escolar de los estudiantes de primaria y secundaria, con base en “estándares” de conocimientos (para poder efectuar la medición), por lo que uno de los principios básicos de la política social, de las últimas décadas, es el uso de evaluaciones con las que se pueda examinar el sistema educativo y el nivel de conocimientos de los estudiantes (CONAPRED, 2011).

La siguiente asociación relevante en este apartado es la de “evaluación-satisfacción del mercado”, en este sentido Aboites en Hernández (2013) lo explica de modo muy claro, haciendo referencia a que los indicadores de la evaluación son empleados como justificantes de la políticas anunciadas por gobiernos y empresarios para legitimar los cambios en el sector educativo que sean más ventajosos a sus intereses:

> *“[…] este modelo de evaluación es crucial para adaptar el sistema educativo al paradigma de la educación mercantilizada que promueven los organismos multilaterales. Las evaluaciones, […] son asumidas como fundamentos sustanciales y argumentos casi únicos para orientar las reformas educativas, descuidándose así otros sustentos básicos para la formación de sujetos integrales […]” (Aboites en Hernández, 2013: 73).*

De esta forma, los aspectos productivistas se convierten en el currículum oculto que ejerce una influencia decisiva en los procesos educativos en nuestro país. En esta perspectiva no se trata entonces, de formar a personas con ciertos valores éticos y sociales, sino sujetos con capacidades de inserción al mercado laboral, desprovistos de un sentido de identidad histórica y cultural.

Moreno (2011) señala que las evaluaciones nacionales masivas, entre ellas las basadas en pruebas estandarizadas, parecen no estar aportando mejoras a la enseñanza ni al aprendizaje en la educación básica. Tantas evaluaciones no están llegando al núcleo de los centros escolares, que son las aulas. En este sentido pareciera que para nuestro sistema educativo lo importante es hacer muchas evaluaciones de forma recurrente, ya que esto es lo que permite lograr la calidad educativa, sin embargo los resultados de las pruebas de PISA y ENLACE demuestran que las evaluaciones no tienen una relación directa con el incremento de manera significativa de los niveles de logro del aprendizaje de los estudiantes. Respecto a esto el autor menciona que el problema de las evaluaciones se da cuando a algunas funciones administrativas de la evaluación (como la rendición de cuentas, la clasificación, jerarquización o el ranking) se le quieren atribuir funciones pedagógicas, cuyos resultados sean útiles para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en los centros escolares.

Perassi (2008) sostiene que los sistemas nacionales de evaluación, así como las pruebas internacionales examinan aprendizajes y habilidades adquiridas por los estudiantes, de modo que se pueda hacer visible el currículum logrado, es decir qué tanto de los contenidos escolares se vieron y se aprendieron. Pero a pesar

de esta relación menciona que el flujo de retroalimentación entre el sistema de evaluación y el currículum es poco eficiente:

> *"Los procesos de transformación del currículum prescrito e implementado, pocas veces se ajustaron a los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales" (Perassi, 2008: 28).*

Esta autora también hace referencia a que cuando la evaluación se considera como un verificador de logros, usualmente ésta se realiza al terminar un proceso y adquiere una gran importancia, a tal grado que se convierte en un fin, en una entidad autónoma del aprendizaje. Es así como el papel que llega tener la evaluación es tan relevante que se invierte el "sentido natural de los procesos", no se evalúa para recopilar datos que permitan realizar mejoras en el aprendizaje, al contrario "se aprende para la evaluación". De modo que la enseñanza se va organizando con base en esta concepción, pues el profesor elige para el trabajo diario los temas que se evaluarán y deja de lado la información, contenidos y conocimientos que no serán considerados en la evaluación (Perassi, 2009: 74).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han hecho ya una crítica en torno a las evaluaciones, indicando que el punto central de las mismas ha sido el rendimiento, es decir se centran en identificar qué tanto los estudiantes han aprendido de lo establecido en los contenidos educativos, enfocándose en las materias de matemáticas y lenguaje, de ahí la presencia de dos problemas: por un lado los objetivos educativos se reducen, al centrarse estas materias en el contenido que se evalúa y por otro lado las pruebas se sustentan en el concepto

de rendimiento que se relaciona únicamente con “conocimiento adquirido” (LLECE, UNESCO 2008: 19), dejando fuera otros aspectos fundamentales en una perspectiva integral de formación y educación para la vida.

En otro aspecto y otro nivel de análisis, Moreno (2011) plantea que las habituales prácticas de evaluación que se aplican en el sistema educativo del país se encargan de profundizar las desigualdades que viven los grupos clasificados como desfavorecidos, pues las evaluaciones ratifican públicamente “su fracaso”, desanimando a quienes obtienen bajos resultados y para quienes (ante el constante repetirles “su fracaso”) quizá será difícil encontrar motivación para desear mejorar la situación en la que están. De igual forma, el modo de difundir los resultados obtenidos en las evaluaciones continúa con la remarcación de las diferencias entre personas y escuelas, así como con la discriminación a estos grupos desfavorecidos, pues afecta la autoestima tanto de los profesores como de los estudiantes, su confianza, al mismo tiempo que se daña la moral de los centros escolares (Moreno, 2010).

Con respecto a las evaluaciones estandarizadas, Esquivel en Perassi (2008: 30) menciona que un sistema de evaluación basado en estándares (como es el caso de ENLACE) busca tres fines: a) Comunicar los objetivos curriculares que los alumnos debieran lograr, b) Operacionalizar esos objetivos para alinear la enseñanza y el aprendizaje, c) Focalizar los esfuerzos de los profesores y estudiantes al logro de esos objetivos[2]. Es así como los sistemas de evaluación basados en estándares predefinen lo “imprescindible” y “fundamental” que debe

[2] Por tanto influir de manera clara en los contenidos curriculares y procesos de formación.

enseñarse, provocando que todo el esfuerzo se centre en tales elementos, ocasionando que dejen de retomarse otros "conocimientos, habilidades y competencias que no fueron definidos como estándares y sin embargo tienen un valor especial para ese contexto particular", por ejemplo los conocimientos culturales de los pueblos y comunidades indígenas, que incluye las formas de producción de alimentos de las regiones, la historia de la cultura a la que se pertenece y los valores relevantes para la comunidad. Perassi (2009) plantea algunos cuestionamientos que valdría la pena reflexionar y exponer con respecto a este tipo de evaluaciones:

> *"¿Qué tipo de indicios está ofreciendo un proceso que no logra desentrañar la esencia misma del sujeto-alumno, principal objeto de evaluación? ¿Cuál es el propósito que alienta una indagación que no puede distinguir la heterogeneidad del destinatario y permanece anclada en un "modelo ideal" del alumno?" (Perassi, 2009: 71).*

Por otro lado, los instrumentos educativos estandarizados que son aplicados a estudiantes indígenas, caen en una falta de objetividad, pues no se ajustan al lenguaje y contexto cultural y social de los estudiantes, perturbando el derecho universal a la igualdad de oportunidades y de trato, cayendo en una situación de discriminación y legitimación de desigualdades sociales (Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2011). Al respecto, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) señala que hay una escasez de materiales didácticos en lengua indígena con enfoque intercultural, así como de métodos educativos y de evaluación con pertinencia lingüística y cultural. También menciona que los sistemas de evaluación, los contenidos y las estrategias de aprendizaje desligan la vida cotidiana y estudiantil de los pueblos indígenas, además indica que contamos con "un modelo de evaluación educativa de carácter monocultural,

altamente homogéneo” elaborado con base en la población de las zonas urbanas y que hablan castellano (INALI, 2008: 42).

En sociedades heterogéneas la evaluación estandarizada pudiera potenciar situaciones de discriminación social y legitimar las desigualdades sociales (LLECE, UNESCO, 2008).

En lo que respecta a la estructura de las evaluaciones, los instrumentos empleados están basados en respuestas de opción múltiple, las cuales son más sencillas de medir y procesar, sin embargo está en duda su validez para la medición de los aprendizajes. Se ha comprobado que en los instrumentos de opción múltiple se limita la comprensión del conocimiento y su profundidad, entre otras cosas, al imperar el aprendizaje de rutinas y al no ser consideradas las habilidades comunicativas orales y escritas (Pini y Kelleghan en LLECE, UNESCO, 2008). La LLECE y la UNESCO (2008) también señalan que las evaluaciones nacionales e internacionales no son suficientes para establecer líneas de acción a escalas intermedias y locales por lo que es relevante apostar por procesos descentralizados de evaluación que tomen en consideración los contextos y elementos asociados a los logros**.** Estos organismos indican que en escalas intermedias y locales se requiere información acerca de los elementos vinculados con el logro de los aprendizajes, además de una base de análisis acorde al contexto local que apoye al establecer prioridades y posibilidades para que puedan concretarse tanto en asuntos pedagógicos como administrativos de los centros escolares.

Existen instrumentos educativos, entre ellos los de evaluación, que valdría la pena cuestionar si cumplen con las normas nacionales e internacionales que

hablan de una educación que fomente la solidaridad, las diferencias y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Pues resultaría contradictorio que, por una parte, la SEP con el modelo educativo actual, de EIB, promueva el respeto a las culturas indígenas desde el bilingüismo y el reconocimiento de las diferencias culturales, y por otra parte, utilice métodos, instrumentos y modelos que no consideren los aspectos fundamentales de contextualización y pertinencia cultural (Saldívar y Keck, 2005).

Por el hecho de que en el país habitan estudiantes que se comunican en lenguas diferentes al español y que provienen de contextos culturales diversos, en este trabajo consideramos prioritario cuestionarse sobre los efectos que trae consigo el uso de instrumentos de evaluación que estandarizan y comparan los conocimientos de los estudiantes, tomando como base una misma medida para todos y que además están elaborados en una misma lengua, cuando los significados varían de contexto a contexto. Y sin duda se requiere una tarea adicional a la de cuestionarnos y es la de imaginar otras formas de retroalimentación o evaluación. Como ejemplo mencionaremos una evaluación que se lleva a cabo en escuelas autónomas zapatistas expuesta por Gómez, (2011), ésta se lleva a cabo a nivel de los pueblos y se hace a través de una fiesta anual en la que se aplica un examen oral y/o escrito a los estudiantes. En esta fiesta la asamblea de cada pueblo son tanto espectadores como evaluadores del trabajo pedagógico realizado en el año escolar, y no sólo los estudiantes son evaluados también la labor de los promotores y promotoras se evalúa. Esta evaluación tiene significados diferentes, uno de ellos es que las familias al proporcionarles la educación a sus hijos están realizando “una

inversión" y por tanto esperan resultados, en este sentido los padres están manteniendo a sus hijos y no están aprovechando su fuerza laborar (algo que a través de la historia habían hecho); por otra parte las familias también están apoyando con sus recursos y fuerza de trabajo, a los promotores y promotoras en su sustento o en el trabajo de sus tierras, de ahí que esta evaluación sea una exigencia de resultados. Otro sentido que tiene la evaluación colectiva es fomentar la "construcción de los espacios propios del zapatismo, tanto para la socialización como para la distensión de las presiones comunitarias", en donde la risa es elemento fundamental. Las actividades de evaluación llevadas a cabo por los promotores pueden ser a) dinámicas: especialmente juegos, b) canciones: pudiendo ser también poemas y poesía, c) deportes: actividades de gran peso en la evaluación (Gómez, 2011: 285). La dinámica que siguen en las evaluaciones puede ser como sigue:

> *"Ellos (los y las promotoras) plantean preguntas orales y escritas y también puede participar un padre o una madre haciendo las preguntas. Las actividades pueden ser tanto dentro como fuera del salón de clases. La asamblea evalúa: bien, muy bien, mal, etc. Al final la evaluación alcanza al promotor y promotora y al propio pueblo porque si los escolares han fallado el propio pueblo tiene que evaluarse también […]" (Gómez, 2011: 286).*

Como vemos otros modos de evaluación son posibles, en los que puedan participar todas las personas involucradas en el aprendizaje de los estudiantes. Sólo hace falta ampliar nuestra visión y definir hacia dónde queremos llegar y qué deseamos lograr con la educación de los niños.

Respecto a ENLACE

"Se olvida que el punto de partida es distinto, por ende, no se puede esperar que el punto de llegada sea el mismo" (Moreno, 2010: 91).

ENLACE es una prueba que el Sistema Educativo Nacional puso en marcha a partir del año 2006. Esta evaluación es aplicada en los niveles de Educación Básica y de Educación Media Superior, tanto en escuelas públicas como privadas. En lo que respecta a la Educación Básica se aplica a estudiantes que cursan de 3° a 6° grado de primaria y de 1er a 3er grado de secundaria, las asignaturas que evalúa son Español, Matemáticas y una tercera rotativa, que puede ser Ciencias, Formación cívica y ética, Historia o Geografía. En cuanto a Educación Media Superior, se aplica a estudiantes del último grado de bachillerato considerando las áreas de Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Tal como lo indica la Secretaría de Educación Pública el propósito de ENLACE es "generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados" (ENLACE; 2013) y de este modo poder: alentar el involucramiento tanto de los estudiantes como de sus familias en las actividades educativas; brindar elementos que posibiliten la planeación de la enseñanza en el salón de clases; considerar aspectos puntuales de capacitación tanto para directivos como para profesores; ocuparse de pautas de rendición de cuentas y de transparencia; efectuar procesos pertinentes de planeación educativa y de políticas públicas. Según la página web oficial (SEP; 2013), a través de ENLACE se obtiene información importante para detectar tanto los aprendizajes construidos por los estudiantes como los que se les

dificulta, información que será útil en el aula, en el centro escolar y en las áreas educativas. La página oficial también señala que con los resultados logrados por los estudiantes, se llevan a cabo diagnósticos y se elaboran compromisos en las escuelas para elevar el logro educativo tanto de los estudiantes como de la misma escuela. Tales diagnósticos y compromisos (según lo establece el procedimiento) son llevados a cabo por los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), quiEnes estuvieron en las escuelas durante la aplicación de esta evaluación. Las características que la SEP le atribuye a esta evaluación son las siguientes: prueba estandarizada, objetiva, controlada y masiva; usa una metodología que permite la comparación al ofrecer una calificación exacta; brinda un diagnóstico por estudiante; está enfocada en el conocimiento; los evaluados reciben un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas; los reactivos son de opción múltiple (mínimo 50 y máximo 70 reactivos por asignatura) y puede haber sólo una respuesta correcta (SEP; 2013).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) viene aplicando esta evaluación desde el año 2006 a los estudiantes de educación básica, se lleva a cabo en español y es homogénea para todas las escuelas del país; su propósito es "generar información oportuna, válida, confiable del logro educativo de los estudiantes de educación básica" y de esta forma las autoridades educativas puedan tomar las medidas necesarias para mejorar la "calidad" del sistema educativo (CONAPRED, 2011: 4). Desde sus inicios esta prueba ha sido considerada como indicador del desempeño educativo en el país (Campos y Urbina, 2011).

Aboites (2009:1) menciona que dicha prueba representa la consumación de la fracasada “estructura de evaluación de la educación” que fue creada en el país a inicios de los años noventa y señala que, junto con la certificación de los maestros, conforma uno de los pilares de la discutida Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Entre los resultados que dicha prueba ha arrojado desde sus inicios es que “los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos” (CONAPRED, 2011: 5).

Aboites también (2009) señala algunos inconvenientes sobre la prueba:

1. Parcialidad y Superficialidad: pocos reactivos para cada tema de la currícula escolar, dando más valor a la capacidad de memorización y no de comprensión.
2. Medición de baja calidad: las preguntas al estar mal elaboradas crean confusión en los estudiantes, además de que tienen una inclinación a prestar atención a detalles que pudieran no ser notables.
3. Hace hincapié en la medición cuantitativa y en la competencia: lo importante es obtener un puntaje, de ahí que al evaluar no sea relevante la profundidad y tampoco la diversidad cultural.
4. Es discriminatoria: ejerce discriminación de carácter cultural, regional, de género y social, pues está elaborada acorde a la cultura de la clase media, la cual no es representativa de las diferentes culturas, condiciones sociales, lenguas y procesos educativos presentes en el país.
5. Herramienta para la supervisión de los maestros: los resultados obtenidos en esta prueba son utilizados para premiar o castigar económicamente el “desempeño” de los profesores.

6. Es una prueba descontextualizada: no considera el proceso educativo que se lleva a cabo en las escuelas, tampoco el contexto cultural de la región.

Moreno (2010) señala que la evaluación es un ejemplo de la política educativa nacional que homogeniza distintas realidades, dónde las evaluaciones estandarizadas por su naturaleza no consideran la diversidad de las comunidades escolares, pues en ellas el enfoque se centra en los resultados académicos, dejando de lado a la persona, su contexto y el sentido de la educación (LLECE, UNESCO, 2008). En las evaluaciones estandarizadas se invisibilizan los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas de recibir una educación y ser evaluados de forma bilingüe y pertinente, derechos que son reconocidos tanto por la Constitución Mexicana, como por leyes internacionales y por sus correspondientes leyes secundarias.

En México se han presentado casos en los que comunidades educativas han luchado por hacer valer sus derechos de recibir una evaluación bilingüe y pertinente. En el año 2008, directivos y profesores de una escuela primaria bilingüe de San Juan Cancuc, Chiapas, interpusieron una demanda a la SEP, en la que manifestaban su descontento ante la aplicación de la prueba ENLACE. Demanda que procedió y de la cual surgió una resolución (instrumento aplicado cuando se comprueba conducta discriminatoria) emitida por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y que fue aceptada por la SEP. Entre los argumentos que profesores y directivos se señalan para dar soporte a la demanda están:

> *"[…] el instrumento siempre ha sido hegemónico, subordinante, discriminante y excluyente de la lengua y cultura de los pueblos originarios, violentando el derecho de la niñez a recibir una educación y ser evaluados de manera bilingüe y*

pertinente que otorgan las leyes internacionales y nacionales […]" (CONAPRED, 2011: 2).

En este sentido los profesores y directivos señalaban que la prueba excluye la lengua que los estudiantes hablan, y que el hecho de excluir ya sea un grupo cultural o una lengua implica un hecho de discriminación, según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Título Segundo, Régimen lingüístico general). También indican que si el proyecto educativo para las escuelas indígenas es el intercultural bilingüe, la evaluación también debiera ser intercultural bilingüe, de lo contrario se está reforzando la asimetría en la que están las lenguas indígenas con respecto al español, trayendo consigo la desvalorización de las lenguas de los pueblos originarios. Mencionan que esta prueba es contraria a la filosofía del enfoque intercultural, en el que se habla y se fomenta que en todas las materias haya una adecuación e incorporación de contenidos propios de cada cultura, así como un respeto y consideración de la diversidad, la justicia y la equidad.

Estos directivos y profesores solicitaron a las autoridades que elaboran la prueba, que erradiquen sus actitudes discriminatorias; señalaron que están de acuerdo en las evaluaciones, "pero con pertinencia y justicia como encomienda a las nuevas propuestas de educación intercultural" (CONAPRED, 2011: 2). El resolutivo de la CONAPRED ratificó que la prueba contiene elementos de discriminación indirecta y señala que este acto de discriminación se comete por no *adecuar la evaluación a los requerimientos y características particulares y a la diversidad cultural* de los pueblos indígenas. Conforme al artículo 4° de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación se señala que para que se realice una acción discriminatoria:

> *"los hechos o el acto realizado debe tener el efecto de impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, con base en [sic] el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra causa análoga" (Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2011: 15).*

Para el caso de ENLACE la acción discriminatoria específica que la demanda fundamente es por "origen étnico", misma que conlleva a la negación social de los grupos culturales "minoritarios" haciéndolos invisibles en el ejercicio pleno de sus derechos, lo cual se agrava cuando se les aplican acciones o normas que pudieran parecer neutrales pero que termina colocándolos en un lugar desventajoso en relación con otros grupos (Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2011).

A continuación mencionamos algunos fundamentos que el CONAPRED detalló para determinar que en efecto procedía la reclamación de los profesores y directivos que señalaban que la aplicación de ENLACE viola los derechos humanos específicamente el derecho a la no discriminación:

> *"[…] se generó un acto de discriminación indirecta, en razón de que en su momento se omitió adecuar dicha evaluación (reactivos aplicados) a las necesidades, características propias y a la diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas […] sin tratar de hacer diferencias, si generó un tratamiento inequitativo al ser aplicada a niñas y niños en las escuelas de comunidades indígenas, donde principalmente predomina su lengua materna y cuyo contexto cultural es distinto al de las comunidades infantiles urbanas […] de la aplicación de la prueba ENLACE, se pudo medir con claridad la situación asimétrica desventajosa y sistemática que ha tenido la educación indígena […] (CONAPRED, 2011: 35).*

Finalmente en el boletín de prensa 2011-008 el CONAPRED comunica que la SEP aceptó la Resolución por Disposición, que como se mencionó con anterioridad este tipo de resolución es aplicado al comprobarse conducta discriminatoria la cual afecta a una población en particular, tal resolución es un

documento vinculante, es decir que el organismo o persona demandado debe cumplir.

En este sentido, el presente trabajo también aporta elementos para dar continuidad y soporte a esta demanda, motivo por el que se recopiló la voz de estudiantes y profesores con respecto a esta evaluación.

Sobre la aplicación de pruebas estandarizadas como ENLACE, Meyer (2013) plantea:

a) En primera que los niños indígenas del país llegan a la escuela con distintas habilidades lingüísticas y cognitivas en su lengua materna y en español.
b) El hecho de inspeccionar en castellano y en los primeros años de escuela los conocimientos académicos de los niños hablantes de lengua indígena implica echar en saco roto las investigaciones que comprueban la discriminación que se efectúa con esta práctica. De hecho está documentado que se necesitan entre cinco a siete años para que los niños puedan expresar en la segunda lengua los conocimientos académicos, entonces el pensar que en tres años la segunda lengua se puede aprender cubriendo todos sus niveles de complejidad y todas sus formas de uso es “creer en la fantasía discriminatoria de la normatividad del aprendizaje”.
c) Aun y cuando los estudiantes de comunidades indígenas tuvieran como lengua principal el español, la prueba ENLACE continúa siendo excluyente y discriminatoria. Esto en el sentido de que cada lengua cuenta con

contextos o modos de uso, así como niveles de complejidad, entonces para los estudiantes de estas comunidades el español que se maneja en los libros de texto, no es el mismo que aparece en ENLACE y tampoco es igual al que se habla en la casa o en el salón. Cada uno de estos ejemplos tiene diferentes modos de uso, distinto vocabulario y grado gramatical.

d) Además de las diferencias lingüísticas que hay entre niños de comunidad indígena y niños de localidades urbanas también tienen diferentes fuentes de conocimientos, es decir que todo lo importante que los niños de comunidades indígenas han aprendido (de la familia, de los integrantes de su comunidad), todas sus experiencias de vida y los modos en que "experimentan la realidad", son diferentes a las vivencias y aprendizajes de los niños de localidades urbanas. Entonces los contextos en los que ambos niños construyen sus aprendizajes no son normativos, así como tampoco hay una normatividad en los conocimientos con los que empiezan su camino escolar. De ahí que la prueba ENLACE discrimina a los niños de comunidades indígenas pues no puede aplicar una normatividad que en la realidad en que se desenvuelven no hay, no existe.

Según los resultados de la prueba ENLACE del 2011, en el estado de Chiapas el 40.7% de los estudiantes de primarias de la modalidad indígena, obtuvieron resultados insuficientes en la asignatura de matemáticas, lo cual, comparándolo con el 13.1% de la modalidad general y el 11.3% de la modalidad particular, pone de manifiesto una diferencia significativa. En lo que respecta a la asignatura de español, el 43.9% de los estudiantes de primarias de la modalidad indígena, obtuvieron resultados insuficientes, lo cual también resulta una diferencia

significativa al compararlo con el 13.5% de la modalidad general y el 9.4% de la modalidad particular (SEP, 2011).

En el Año 2009, el entonces subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez, reconoció que los reactivos de ENLACE están dirigidos a estudiantes de "zonas mejor estructuradas", es decir un nivel de desarrollo económico mejor, y que no es cuestión de falta de capacidad para resolverla, sino de falta de entendimiento, por lo que para los estudiantes indígenas "existe el riesgo de que salgan estimados hacia abajo" pues "no dominan el instrumento –ni el idioma en que está elaborada la prueba-" (Karina Avilés, La Jornada, 2009).

En noviembre del 2012 la OCDE presentó el informe "Evaluación Educativa y Evaluación en México. Fortalezas, Desafíos y Políticas" sobre la situación educativa en el país. En éste realiza una serie de señalamientos entre ellos específicamente a la prueba ENLACE, dónde indica que ésta ha ocasionado "*efectos no deseados, como enseñar para resolver las pruebas y premiar a docentes"* (Martínez C., El Universal, 2012: sp); considera que al usar esta prueba para dar estímulos económicos a los profesores, se perjudica a los que laboran en situaciones difíciles y a los que no participan en la prueba. Menciona que pudiera darse el caso de que dicha prueba "se convierta en el currículo nacional" (Ibíd.), también señala que el logro educativo en el país continúa siendo bajo y que la evaluación es vista sólo como una herramienta de medición y de rendición de cuentas. Entre las sugerencias que esta organización hace están, el "crear instituciones o agencias de evaluación en todos los estados y acabar con la politización de las evaluaciones", "construir un sistema de

evaluación integral" y "otorgar mayor autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación" (Martínez C., El Universal, 2012: sp).

Situación actual de ENLACE

A principios del mes de junio del 2013, días antes de la aplicación de ENLACE en escuelas de educación básica del país, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) denunció la venta de ejemplares de dicha prueba. La CNTE aseguraba que los vendedores clandestinos pedían de 300 a 2 mil pesos por los ejemplares. A raíz de esta situación comenzar a surgir diversas confrontaciones y opiniones. Una de ellas fue que tales exámenes se filtraron por integrantes del "charrismo sindical", a lo que hubo quienes pidieron la cancelación de su aplicación. También se hizo público que previo a la aplicación de la prueba los estudiantes se preparaban para responderla (práctica que había sido denunciada en otras ocasiones). Según la información que surgió en esas fechas, tales prácticas (la filtración de exámenes y la preparación de estudiantes) estaban basadas en el interés que tienen los profesores por lograr buenos resultados para poder entrar y ascender en programas como el de Carrera Magisterial, e inclusive poder obtener estímulos económicos extras (Nurit Martínez, El Universal, 2013).

Además, en esta última aplicación (del 2013), hubo escuelas de algunos estados de la República como Michoacán y Chiapas en las que no se aplicó la prueba. En Michoacán hubo maestros que arribaron a algunas escuelas y sacaron las pruebas para posteriormente quemarlas (Adán García, Reforma, 2013). En lo que respecta al estado de Chiapas, en alrededor de 300 escuelas de educación

indígena de la zona Altos no se permitió su aplicación. En estas escuelas tanto profesores como padres de familia fueron quienes se opusieron a su aplicación, su justificación fue que la prueba estaba en español y no en la lengua materna de los niños (Elío Henríquez, La Jornada, 2013). Al hacerse visibles estos malos manejos, así como las quejas hacia la prueba, días después de la aplicación de ENLACE 2013 se empieza a vislumbrar la cancelación de la misma. A estas situaciones que pusieron en duda la continuidad de esta prueba también se agregó el inicio de la reforma educativa, que igual generaría controversias y una amplia movilización y resistencia magisterial a su aprobación.

En el mes de junio del 2013 el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet hizo público el anuncio de que ENLACE podría desaparecer, diciendo textualmente que el futuro de esta prueba "está en veremos". En este anuncio los motivos que manejó el secretario de Educación para la posible desaparición fueron el inicio de la reforma educativa y los hechos delictivos de la venta de los ejemplares. Indicó que con la reforma educativa sería el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el órgano que definiría el tipo de evaluación que se aplicaría tanto a estudiantes como a profesores (Nurit Martínez, El Universal, 2013).

El discurso que la Secretaría de Educación manejó en cuanto a las causas que dieron pauta a una posible suspensión de la prueba fueron: la perversión en cuanto a los incentivos que recibían los maestros, la venta de ejemplares, y se mencionó que el diseño de las evaluaciones será parte de las nuevas funciones del INEE. Es importante destacar que en ningún momento la SE reconoce o

reflexiona sobre su contenido, sobre la lengua empleada, tampoco sobre el modo masivo y estandarizado de su aplicación.

A partir de entonces comienzan a surgir notas y opiniones que destacan las áreas de oportunidad (o los defectos) de esta prueba y en las que aparecen preguntas como ¿qué es lo que sigue ahora para la educación en el país?. A continuación extraemos párrafos de notas periodísticas que salen al anunciarse la posible suspensión de ENLACE:

> *"Hay que des/Enlazar el mecate que se anuda al cuello de cada integrante del magisterio, pues de los resultados de sus alumnos depende cada tostón del peso adicional al salario que se les otorga" (Manuel Gil, El Universal, 2013).*
>
> *"Uno de los desenlaces más deplorables de Enlace, es que ha tendido a convertirse en el currículo que los profesores enseñan. Si se pretende educar a un niño enseñando a responder Enlace, se está haciendo lo que sea menos educarlo […] responde a un método de enseñanza memorístico. Eso no sirve. La escuela debe servir para que los niños y jóvenes aprendan a pensar por sí mismos, cada vez con mayor amplitud y profundidad. Si algo muestra Enlace es que nuestra pedagogía histórica hace decenas de años que vive en una obsolescencia inaudita" (José Blanco, La Jornada, 2013).*
> *"[…] si hay algo reprochable en la decisión de suspender Enlace es que no haya ocurrido antes y que la suspensión anunciada para este año no incluya un cambio de enfoque en los mecanismos de evaluación educativa y magisterial. En realidad, el empecinamiento en aplicar una evaluación a todas luces fallida y desacreditada parece producto más de un capricho tecnocrático y empresarial desvinculado de la realidad […]" (SA, La Jornada, 2014).*

El secretario de Educación vuelve a hablar nuevamente en julio del 2013 sobre la suspensión de ENLACE, declarando que en el año 2014 no sería aplicada la prueba pues en el sistema educativo lo que hace falta son reformas integrales (Fernando Pérez, Excélsior, 2013). El primer y único documento en el que se reconoce que efectivamente la SEP ya no aplicará la prueba es en el primer Informe de Gobierno de Enrique Peña Nieto (en septiembre del 2013). En este documento se menciona que el INEE será el organismo que defina los instrumentos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del Sistema

Educativo Nacional (Sonia Del Valle, Reforma, 2013). Sin embargo en el mes de diciembre del 2013 la consejera presidenta del INEE, Sylvia Schmelkes, recomendaba que mientras no hubiera instrumento alguno que sustituyera a ENLACE éste último debía continuar. Sylvia indicó que en su momento el INEE sugirió que antes de decidir qué hacer con ENLACE, esta prueba debía estudiarse primero.

Se puede observar la presencia de contradicciones en los discursos dados por la SEP, el presidente y el INEE; la incertidumbre del futuro de ENLACE estuvo presente en todo el año 2013. Finalmente la última declaración sobre si continuaba o desaparecía la prueba fue dada por el secretario de Educación en marzo del 2014, Chuayffet anunciaba que ENLACE no desaparecería y se volvería a aplicar pero en el 2015, mientras tanto se trabajaría en su perfeccionamiento, labor que está en manos del INEE (Andrea Becerril y Víctor Ballinas, La Jornada, 2014).

Este capítulo tuvo como propósito hacer un recorrido histórico por la política educativa que ha experimentado el país, dar a conocer la situación social y educativa que se vive en la zona Altos de Chiapas, reconocer esta tendencia a la evaluación y mostrar el escenario actual de la prueba ENLACE. De este modo ubicar a los actores principales de este trabajo, estudiante y profesor(a) de educación básica indígena, en un contexto educativo que ha venido construyéndose con el tiempo, y en el que los problemas actuales no son más que una acumulación de áreas de oportunidad del pasado. Así al conocer la historia y el contexto actual de la situación educativa y de ENLACE, así como el panorama general de la educación en la zona Altos se tendrán los elementos

para comprender el porqué resulta trascendental hablar de la pertinencia cultural de esta prueba en contexto indígena.

1.4 Información socio demográfica

El estado de Chiapas se encuentra localizado en el sureste del país, cuenta actualmente con 122 municipios, distribuidos en 15 regiones socioeconómicas. La zona de interés para este trabajo, en la nueva regionalización del año 2011 tiene por nombre oficial el de Región V Altos Tsotsil-Tseltal, sin embargo para efectos de practicidad y por familiaridad, la nombramos zona Altos de Chiapas (CEIEG, 2012).

De acuerdo con datos del CONEVAL del año 2012 en Chiapas el 74.7% de la población está en situación de pobreza, de la cual 40.2% se encuentra en la clasificación de pobreza moderada y el 38.3% en pobreza extrema; por el contrario un 6.4% de la población es considerada como no pobre y en condición no vulnerable. Estos datos ubican al estado de Chiapas con el mayor porcentaje de población en situación de pobreza y en pobreza extrema, y en tercer lugar a nivel nacional en lo que respecta al índice de rezago social el cual es clasificado como “muy alto”. En lo que respecta a los Indicadores de “carencia social”, Chiapas tiene la siguiente situación: a) 33.5% de la población presenta Rezago educativo, b) 24.9% tiene Carencia por acceso a los servicios de salud, c) el 83.3% de la población presenta Carencia por acceso a la seguridad social, d) un 29.1% de sus habitantes pasa Carencia por calidad y espacios en la vivienda, e) 56.8% tiene Carencia por acceso a los servicios básicos de vivienda, f) 24.7% de

la población presenta Carencia por acceso a la alimentación (CONEVAL, 2011; 2013).

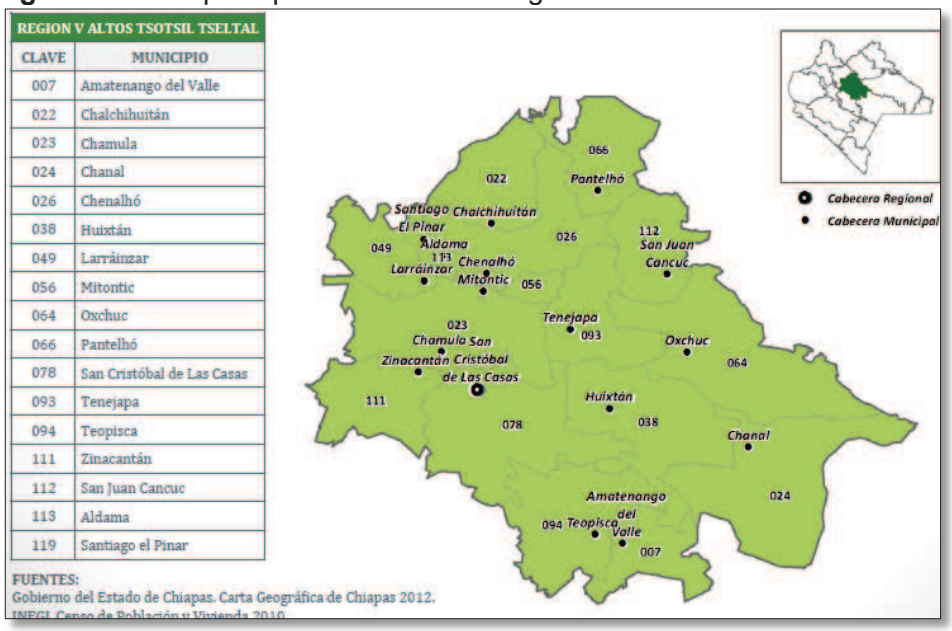
Con respecto a la composición cultural, en el estado están presenten los siguientes grupos: tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolab'al, zoque, chuj, q'anjobal, mam, jacalteco, mochó, cakchiquel y lacandón (CDI, 2010). Y de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, en el estado el 27.2% de la población de 5 años y más son hablantes de lengua indígena (1, 141,499 personas) (CEIEG, 2011).

La zona Altos de Chiapas está integrada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, San Juan Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán (Ver Mapa 1). Esta región está integrada por 1,182 localidades de las cuales 23 son consideradas urbanas y 1,159 rurales y está habitada por un total de 601,190 personas, lo que representa el 12.53% de los habitantes del estado de Chiapas (Ver figura 1) (CEIEG, 2012).

En el año 2010, del total de habitantes de la zona Altos el 39% habitaba en zonas urbanas y 61% en zonas rurales. En lo que respecta a los hablantes de lengua indígena, el 68% de la población de la región de 3 años y más habla una lengua (408,958 personas): en su mayoría son hablantes de las lengua tsotsil (62%) y tseltal (37%); del total de personas que hablan lengua indígena el 50% no habla español (204,199 personas), de los cuales el 39% son hombres y 61% mujeres. De hecho en la zona Altos se encuentran los diez municipios del estado de Chiapas con mayor porcentaje de población de 3 años y más hablantes de lengua indígena, que son: San Juan Cancuc, Mitontic, Chanal, Chamula,

Larráinzar, Chalchihuitán, Zinacantán, Tenejapa, Santiago el Pinar, Chenalhó (Ver figura 2) (CEIG, 2012).

Figura 1: Municipios que conforman la Región V Altos Tsotsil Tseltal.

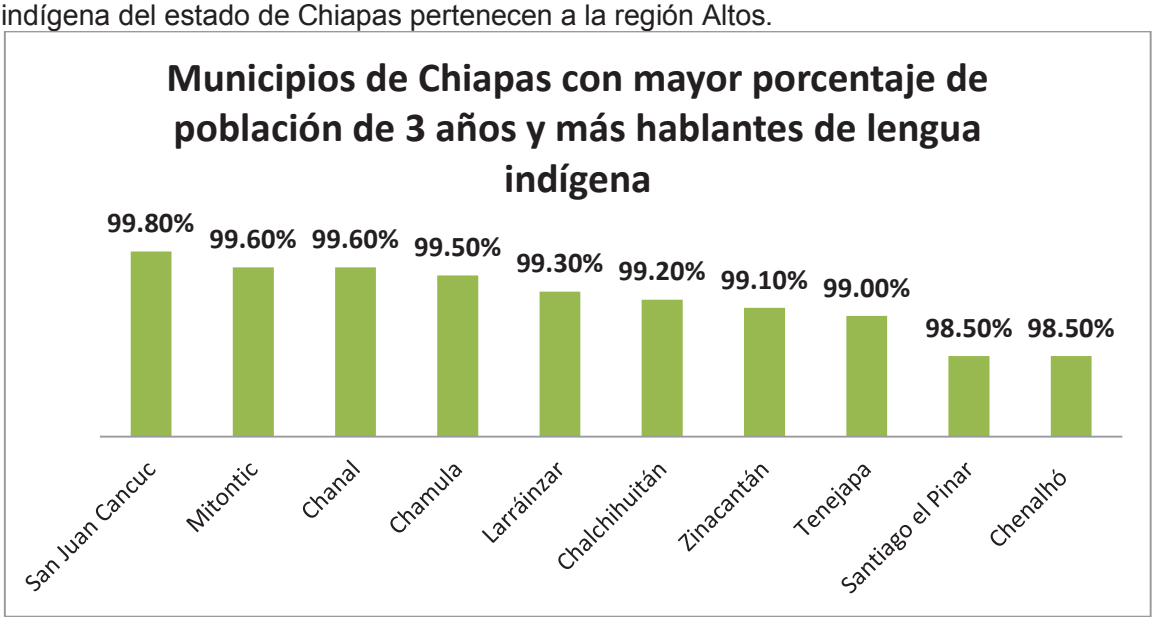


REGION V ALTOS TSOTSIL TSELTAL	
CLAVE	MUNICIPIO
007	Amatenango del Valle
022	Chalchihuitán
023	Chamula
024	Chanal
026	Chenalhó
038	Huixtán
049	Larráinzar
056	Mitontic
064	Oxchuc
066	Pantelhó
078	San Cristóbal de Las Casas
093	Tenejapa
094	Teopisca
111	Zinacantán
112	San Juan Cancuc
113	Aldama
119	Santiago el Pinar

FUENTES:
Gobierno del Estado de Chiapas. Carta Geográfica de Chiapas 2012.
INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Fuente: CEIG, 2012.

Figura 2: Los diez municipios con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena del estado de Chiapas pertenecen a la región Altos.



Fuente: CEIG, 2012.

De acuerdo a información del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), siete de los 17 municipios que conforman la región, están dentro de los 15 con mayor porcentaje de población en situación de pobreza de todo el estado, siendo éstos los municipios de Aldama, Chalchihuitán, Chanal, Larráinzar, Pantelhó, San Juan Cancuc y Santiago el Pinar (CONEVAL, 2011).

En lo que respecta a actividades económicas, según datos del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG) el 31% de la población de la zona Altos esta "ocupada", es decir realiza alguna actividad en alguno de los sectores productivos. El 51% de esta población ocupada se ubica en el sector Primario, (agricultura, ganadería, silvicultura, caza, pesca), el 34% en el sector Terciario (transporte, gobierno y otros servicios) y el 15% en el sector Secundario (minería, extracción de petróleo y gas, industria manufacturera, electricidad, agua, construcción). Otro dato relevante es que el 64% de la población ocupada de la región obtiene ingresos sólo de hasta un salario mínimo y sólo el 16% de la población ocupada recibe más de dos salarios mínimos. Las dos divisiones ocupacionales que tienen más presencia en la región son la de Trabajadores agropecuarios con un 49% de la población ocupada y la de Comerciantes y trabajadores en servicios con un 24% (Ver Tabla 1) (CEIEG, 2012).

En lo que respecta al sector educativo, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Vivienda (2011) para el año 2010 en la región había en total 98,939 personas de 5 años y más que no contaban con ningún tipo de escolaridad, lo que representa el 16% de los habitantes de la región; de esta población el 34% son hombres y el 66% mujeres.

Tabla 1: Datos de la región Altos en lo que respecta a la población ocupada por Sector de Actividad, por Nivel de Ingreso y por División Ocupacional.

Población Ocupada por Sector de Actividad (2010)			
Sector Primario	**Sector Secundario**	**Sector Terciario**	**No Especificado**
51%	15%	34%	1%

Fuente: CEIG, 2012.

Población Ocupada por Nivel de Ingreso (2010)			
Hasta 1 S.M.	**Más de 1 hasta 2 S.M.**	**Más de 2 S.M.**	**No Especificado**
64%	15%	16%	4%

Fuente: CEIG, 2012.

Población Ocupada por División Ocupacional (2010)				
Profesionistas, técnicos y administrativos	**Trabajadores agropecuarios**	**Trabajadores en la industria**	**Comerciantes y trabajadores en servicios**	**No Especificado**
14%	49%	14%	24%	1%

Fuente: CEIG, 2012.

En el año 2010 había un total de 118,221 estudiantes de primaria en la zona Altos, de los cuales el 65% asistía a escuelas de primaria indígena (76,978 estudiantes); un dato de suma importancia es que el 31% de los estudiantes de primaria del estado de Chiapas asiste a escuelas indígenas y de esos estudiantes el 33% habita en la zona Altos. Siguiendo con datos escolares de la región el 68% de las escuelas primarias son escuelas indígenas (712 escuelas) y el 64% de los profesores de primaria laboran en escuelas indígenas (2,662 maestros); contrastando estos datos a nivel estatal tenemos que el 23% de las primarias indígenas de Chiapas se ubica en la zona Altos, por otra parte el 29% de los profesores de primarias indígenas laboran en esta región (INEGI, 2011).

Con respecto a indicadores educativos, el grado promedio de estudios de la zona es de 4.55, la razón de alumno/maestro en primaria es de 28.83 y la tasa de

eficiencia terminal para primaria de 88.75. En la tabla 2, se detalla la asistencia escolar por edad de los habitantes de la zona Altos de Chiapas, lo que hace suponer que hay reducción significativa de asistencia escolar conforme el grado de estudios avanza (CEIG, 2012).

Tabla 2: Asistencia escolar por grupo de edad de la zona Altos.

Grupo de edad	Población total
5 años	11,369
6-11 años	88,304
12-14 años	35,961
15-17 años	19,496
18-24 años	12,520
25 años y más	4,211

Fuente: CEIG, 2012

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Diversidad cultural y conocimientos culturales locales

Para finales del siglo XIX empieza a presentarse una situación inédita en las ramas de la filosofía y ciencias sociales relativa a la cultura comienza a emplearse en su forma plural se habla de “culturas”. Para un hombre “ilustrado” de esa época la cultura era una, era universal y era única, de modo que el referirse a “culturas” era una tipo de contradicción, sin embargo empezaron a surgir investigaciones (en particular antropológicas) que por un lado cuestionaron el concepto ilustrado de cultura y por otro, con el uso de la palabra “culturas”, inició la reflexión sobre la presencia de una diversidad de pueblos y sociedades que tienen características culturales particulares y por tanto, que debían ser reconocidas. Debido a las investigaciones antropológicas y el movimiento de descolonización que se da en el siglo XX y que continúa, surge la reflexión-discusión entre la valoración de una sola cultura (universalismo) o muchas culturas (diversidad cultural), sobre la validez o no de propósitos de uniformización cultural o de todo intento de anular la diversidad cultural (Ramírez, 1996).

En este trabajo consideramos la cultura más que una determinada serie de significaciones, nos referimos a ella como la forma en que tales significaciones se vuelven “formas vivientes” de actuar y de comportamientos habituales, en cierto entorno histórico-social. De aquí la importancia que concedemos en este trabajo a la particularidad y diversidad cultural, pues creemos que hablar de diversidad es hablar de vida y de riqueza (Ramírez, 1996: 31, 33).

La diversidad cultural es “insuperable e irresoluble”, es una verdad innegable, un asunto de derecho y es la “virtud de la existencia histórico-social del hombre” (Ibíd.). Por tanto consideramos debatible cualquier intento de limitación o eliminación de esta diversidad.

Resulta esencial tener en cuenta que en nuestro país existen diversas formas de ver al mundo y correspondientes a grupos que viven su cultura de modos distintos, cada cultura es un modo de vida particular y diferente. Al hacer mención del concepto de diversidad cultural nos referimos a

> “(A la diversidad de formas de) *ver al mundo y comprenderlo, de relacionarse con su entorno, de concebir los problemas y retos que enfrentan y de responder a ellos, así como de asignar valor a sus recursos y reglas para su disposición por sus integrantes, por lo que cada grupo social y comunidad tienen características específicas que los hacen ser diversos […] cada persona, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es […] de sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad”* (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, 2008: 21).

Para complementar la definición anterior, recurrimos al enfoque de Díaz-Couder (1998) sobre el concepto de diversidad, en el marco del ámbito educativo. Dicho autor señala que la diversidad cultural está integrada por tres dimensiones básicas: diversidad lingüística, diversidad étnica y diversidad cultural.

Para los objetivos del presente marco teórico, abundaremos en la dimensión cultural que propone el autor; la cual está conformada por varios niveles que según el autor son los más significativos a considerar para fines educativos:

- Cultura material, que abarca los objetos tangibles producto de las actividades habituales y ceremoniales;

- Cultura como saber tradicional, que se refiere a los conocimientos tradicionales con los que pueden ser aprovechados los recursos naturales disponibles;
- Cultura como instituciones y organización social, que se refiere a las instituciones sociales que regulan la vida colectiva;
- Cultura como visión del mundo, que se relaciona con los principios elementales o filosóficos que dan sentido a los valores, creencias y conocimientos de un grupo;
- Cultura como prácticas comunicativas hace referencia a la cultura como praxis, es decir que se compone por prácticas comunicativas que permiten producir e intercambiar significados durante la interacción social.

Así, Díaz-Couder concluye que una educación que atienda la diversidad cultural es la que considere las particularidades socio-culturales del grupo, lo que significa tratar de modo diferenciado cada particularidad lingüística, étnica y cultural.

La idea de culturas, en plural, a pesar de haberse consolidado durante la primera mitad del siglo XX, se enfrentó a un contexto que le resultó muy adverso: la era del Desarrollo. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, se generaron nuevas formas de colonialidad, establecidas por la introducción de la idea del desarrollo en las denominadas “zonas atrasadas”. Pueblos y culturas en el mundo, como la maya, en la región Mesoamericana, dejan de ser lo que son para convertirse en “pobres”.

La búsqueda del “desarrollo”, progreso o modernización ha traído consigo situaciones de dominación, opresión y colonización en las que un sinfín de valores, creencias, religiones y conocimientos culturales han sido penados. Existe una forma hegemónica cultural, “el pensamiento occidental” –que en México denominamos “nacional”- la cual subordina y enajena otras culturas, entre otras a las indígenas, situándolas según el beneficio que ofrezcan al interés nacional. Lo que trae consigo condiciones graves para estas “otras culturas” como es el hecho que sus anhelos e intereses se estructuren a partir del interés de esta cultura nacional.

En este contexto, un trabajo como el presente aboga por advertir la alteridad de los pueblos indígenas, reconociendo esos otros modos de vivir y la importancia de los conocimientos culturales propios de cada pueblo (Limón, 2010).

Al hacer mención de los conocimientos culturales nos referimos al “marco cognitivo y de entendimiento que da un sentido de existencia específico a un grupo cultural” (Limón, 2013: 262)

> *“los conocimientos construidos históricamente por los pueblos, por lo general en sus espacios, habitados como territorios ancestrales con los que están vinculados y de los que dependen, y que se expresan en una forma específica de existencia en su modo particular de habitar y vivir en su mundo” (Limón, 2010: 21)*

Cada estudiante de nuestro país pertenece a un grupo cultural, con su propia historia, costumbres, intereses, saberes y con conocimientos culturales propios que le dan sentido a toda acción y pensamiento.

Limón (2010) señala que toda persona que se reconoce como integrante de un grupo con una cultura, conforme su vivir es reflejo de esta cultura y de la

sabiduría de su pueblo, tiene un conocimiento que resulta cultural y que lo guía u orienta. De modo que cada nuevo conocimiento dialoga con la estructura de conocimientos con los que vive; en caso que los nuevos conocimientos tengan eco con los conocimientos previos, “se estarán culturalizando”; si no es así los nuevos conocimientos estarán teniendo un efecto colonizador y “las personas estarán viviendo la contradicción”, pues estarán apartándose del modo de vida de su grupo (Limón, 2010: 27). De esta manera el conocimiento cultural como categoría resulta útil para evitar tanto “la fetichización de las culturas”, como la asignación de identidades sobrecargadas y vacías, mismas que son fijadas desde el interior de las instituciones que velan por el discurso del “desarrollo” y que ejercen el poder (Ibíd.).

En este apartado se retomaron los conceptos de diversidad cultural y conocimientos culturales pues consideramos esencial que haya un reconocimiento y valoración de los mismos en el ámbito educativo y en todos los elementos que lo integran (visión, planes de estudio, libros, materiales, contenidos, evaluaciones, formación de docentes, etc.). Lo consideramos esencial por el respeto que “debe existir” a la identidad de los diversos grupos culturales presentes en la nación.

En este apartado también se expusieron los argumentos que le dan sentido a una de las bases de este trabajo: el retomar en el ámbito educativo los conocimientos culturales propios del grupo, como base de los aprendizajes resulta primordial, pues es guía para darle sentido, importancia e interpretación a cada suceso y cosa. Así los estudiantes encontrarán sentido en lo aprendido, les será de utilidad y reforzará su identidad como integrantes de un grupo cultural

con conocimientos previos valiosos, que al momento de entablar el diálogo con los conocimientos nuevos se podrán renovar y/o reforzar. De ahí que este trabajo se interese por conocer la relación que la prueba ENLACE guarda con la diversidad cultural y los conocimientos culturales, pues dicha prueba forma parte del Sistema Educativo y del modelo que rige la educación básica indígena que es la EIB.

2.2 Multiculturalidad y educación intercultural

Ante la interacción cada vez más dinámica y cercana entre personas de distintos pueblos y culturas y con el "surgimiento de una concepción global del mundo" se ha dado pie a una reflexión sobre la composición multicultural y plurilinguística de las naciones, así como al surgimiento de un campo de conocimiento dónde una de sus ramas se enfoca al manejo de la diversidad cultural en el ámbito educativo (Tovar, 2003: sp).

En lo que respecta a la definición de multiculturalidad Tovar (2003) señala que se refiere a la coexistencia de distintas culturas en un territorio específico, este concepto no considera el respeto que debe haber entre las distintas culturas que comparten un territorio. En las realidades multiculturales se presentan relaciones de poder que discriminan y segregan unas culturas con respecto a otras, inclusive en estas realidades multiculturales pueden llegar a presentarse asimetrías como la socioeconómica, política, social y educativa (Schmelkes en Tovar, 2003). Esta autora menciona que el debate actual relacionado con el multiculturalismo tiene que ver por una parte con la forma de visualizar la presencia de la diversidad, ya sea como un problema o un beneficio. Y por otra

parte este debate también tiene que ver con la imposición y superioridad de unas culturas sobre otras: como ejemplo, indica que las relaciones asimétricas presentes en naciones multiculturales integradas por pueblos originarios y una cultura dominante se deben al resultado de procesos históricos, en el caso de América Latina se derivan de los proceso de conquista y colonización.

Es a partir de la teoría multiculturalista y del reconocimiento de la diversidad cultural que surge el concepto de interculturalidad, el cual pretende ir más allá del "reconocimiento", abogando por la necesidad de la puesta en evidencia de las formas injustas de relación entre las culturas y la construcción de formas de aprendizaje mutuo entre las mismas.

Gnade-Muñoz (2010) se refiere a interculturalidad como la relación de igualdad y valoración por igual entre culturas. Schmelkes (2003) menciona que la realidad intercultural se refiere a una relación entre personas con diferentes culturas, que surge en condiciones de igualdad entre ellas, niega las asimetrías por condiciones de poder y considera la diversidad como riqueza.

Sin embargo en muchas naciones, incluidas México, la interculturalidad es considerada como una aspiración, pues está lejano el tiempo en que sean aceptadas y promovidas las diferencias de todas las culturas tanto indígenas como no indígenas, y que estas diferencias sean reconocidas como parte de la identidad y condición de cada cultura (Gálvez, 2008).

Derivadas de este enfoque intercultural surgen las nuevas políticas educativas, identificadas con el nombre de Educación bilingüe intercultural (Gnade-Muñoz, 2010). México está adscrito a estas nuevas políticas educativas, de hecho el proyecto de EIB es el que rige la educación indígena del país.

Díaz-Aguado (2004), se refiere a la educación intercultural como el modelo educativo:

> *"Que debe desarrollarse en todos los contextos y con todos los alumnos y alumnas; un modelo que logre adaptar la educación a los vertiginosos cambios sociales, ayudando a afrontar las complejas contradicciones y paradojas que vivimos actualmente" (Díaz-Aguado, 2004: 60).*

Por su parte, Baronnet (2012: 279) describe la educación intercultural como las distintas actividades y disposiciones sociales que desde el ámbito escolar están "orientadas a regular, desde el marco escolar las relaciones interétnicas", considerando en la currícula escolar los valores, conocimientos y anhelos de los diversos grupos culturales que viven en un mismo territorio. También señala que una promesa de los discursos interculturalistas es el empoderamiento de los estudiantes y de sus comunidades, al buscar combatir desde la escuela el racismo y discriminación sociocultural, "gracias a la valorización del sentimiento de dignidad humana y orgullo etnonacional" (Baronnet, 2012: 279). Este autor indica que "interculturalizar los planes y programas" también consiste en cambiar el poder de decisión sobre los aspectos educativos, para con el grupo cultural en cuestión (Baronnet, 2012: 280).

Para el caso de México este proyecto de EIB "sostiene el desarrollo de la lecto-ecritura en lengua materna, así como el aprendizaje de los contenidos en español y agrega el desarrollo de competencias educativas en ambos idiomas", y de forma enfática recalca que las prácticas docentes deben ajustarse para que las actividades de enseñanza-aprendizaje nazcan de la cultura de los pueblos indígenas (SEP en Bastiani *et al*, 2012:13).

En los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas (SEP, 1999) se establecen las normas y criterios que la Dirección General de Educación Indígena considera necesarias para generar las condiciones tanto sociales, pedagógicas y administrativas que propicien el acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes indígenas.

Los lineamientos determinan que la educación que se imparta a los niños indígenas deberá: adaptarse "a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo" considerando las características, requerimientos e intereses propios de los pueblos indígenas; promover la colaboración de la comunidad educativa, organizaciones e integrantes de la comunidad indígena así como de las autoridades en la definición del contenido educativo, sus propósitos y los procesos para alcanzarlos; favorecer el uso y aprendizaje de la lengua indígena y español a través de las prácticas de aprendizaje; procurar que el material escolar se elija con base en su coherencia con los contenidos y fines educativos, "y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan"; fomentar procesos de evaluación continua y permanente para cerciorar que se acate la normatividad, así como fomentar que la evaluación realizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los logros de los estudiantes sea "formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas".

En el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 se señaló que para el 2005 la educación indígena y la no indígena debían ser de carácter intercultural,

y que, en gran medida, es un reto educativo el pasar de la llana coexistencia entre culturas diferentes a una forma en la que éstas se relacionen con tolerancia, respeto y de igual a igual, valorando las diferencias. El programa indica que le compete a la educación reforzar tanto el orgullo como el conocimiento de la cultura a la que se pertenece y así establecer relaciones interculturales simétricas (PNE 2001-2006 en Gnade Muñoz, 2010: 176).

Por otra parte en el artículo 3° de la Constitución Política se reconoce que la educación debe favorecer una mejor convivencia humana fortaleciendo la valoración y el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, los ideales de hermandad y de igualdad de derechos, sin privilegiar razas, religiones, personas, sexos o grupos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

Las relaciones de poder inequitativas presentes entre los distintos grupos culturales convierten al enfoque intercultural en un “ideal”, que sólo se reflexiona en la medida en que las personas involucradas en el proceso educativo escolar se alinean en esa dirección.

Los párrafos anteriores concernientes a la interculturalidad servirán de base en este estudio para analizar como la prueba ENLACE considera o no los lineamientos de la EIB, que busca reforzar los conocimientos culturales del grupo al que se pertenece, promover relaciones respetuosas y tolerantes entre las diversas culturas, no privilegiando grupos culturales, adaptándose a los requerimientos de los grupos indígenas, a sus características culturales, sociales, lingüísticas, de organización social y productivas e involucrando tanto a la comunidad educativa como a la de la localidad.

2.3 Pertinencia cultural en educación como imperativo ético: su relación con la diversidad y educación intercultural

De acuerdo con Tovar (2003: sp) existe una estrecha relación entre identidad y reconocimiento social y político de los integrantes de las culturas subalternas, pues la identidad puede ser moldeada por el reconocimiento, su ausencia o por el falso reconocimiento ("cuando la sociedad o las personas reflejan un cuadro limitativo, degradante o despreciable del otro"). La autora señala por una parte, que la ausencia de reconocimiento social y político puede ocasionar "una forma de opresión que aprisiona a alguien en un modo de ser falso, deformado o reducido" y por otra parte que el falso reconocimiento violenta contra la dignidad de la persona o grupo (Ibíd.). Es así como surge la reflexión de que cada persona debe ser reconocida por su identidad única como persona o grupo, dónde al no tomarse en cuenta la condición de ser distinto se cae en la asimilación de una identidad dominante.

Podemos ver entonces la importancia de que en materia educativa se tome en cuenta la presencia de grupos culturales distintos y de que se reconozca y valore la identidad de cada grupo dentro del contenido escolar.

Las reflexiones sobre lo que es la pertinencia cultural en el ámbito educativo son variadas, por lo que nos dimos a la tarea de recopilar las relevantes para este estudio.

De acuerdo con Hevia R. *et al* (2004: 47) un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que: toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por los estudiantes, sus familias y su comunidad; colabora con el aprendizaje significativo, al considerar sus

“costumbres, saberes construidos y visiones del mundo”. Es importante resaltar que a través de esta comprensión, valoración y reconocimiento de la propia cultura, se posibilita la comunicación y la comprensión del otro, así como la identificación de conexiones que puede haber entre ambos (ibíd.).

Testimonios de experiencias escolares basadas en currículos y actividades escolares con pertinencia cultural revelan que esta valoración y reforzamiento de la identidad cultural actúa positivamente en la autoestima de los estudiantes, así como en el afianzamiento de ciertos valores y de su socialización, favoreciendo la confianza y expresión de ideas, logrando así un mejor aprendizaje. Lo anterior permite que los estudiantes obtengan y fortalezcan las competencia sociales que permitirán reconocer y valorar al otro para aprender a vivir juntos (Hevia R. *et al* 2004).

Por su parte Peralta (1998) indica que la pertinencia como un aspecto anhelado en educación puede ser analizada desde tres puntos de vista:

a) del niño(a): como ser humano requiere satisfacer su necesidad de identificación cultural y pertenencia; al reforzar la relación familia-cultura en los niños se afirma la valoración y estima a su cultura; cada cultura implica recursos de todo tipo permitiendo “un mejor actuar” en un espacio determinado, experiencia que le corresponde vivir a todo niño(a),

b) de la cultura: cada cultura debe ser respetada, transmitida y renovada, por lo que en las personas son necesarias las actitudes de rescate y valorización; cada niño(a) tiene el rol de continuador de una subcultura, tarea que hay que permitirle que siga desempeñando; todo modelo educativo debe considerar los sistemas de

socialización y los elementos constitutivos de su cultura, pues contienen códigos relevantes en el "proceso de transmisión como en los contenidos",

c) del currículo: el currículo al tener relación con la realidad del niño se favorece el vínculo entre educación familiar y la formal; son empleados recursos humanos, materiales e intangibles, que usualmente son excluidos, pero que son más accesibles y significativos para los niños; se retoman conductas derivadas de los elementos que cada cultura prioriza, lo que permite definir los elementos a fomentar en los niños (Peralta, 1998: sp).

Con base en lo anterior esta autora sugiere un proceso evaluativo que: tome en cuenta prácticas evaluativas sugeridas por la comunidad y criterios relevantes como referentes; devele el nivel de logro del estudiante respecto a conductas afectivas, motoras e intelectuales que hayan sido consideradas con base en su cultura; determine que tanto se ha contribuido a la relación cultura-currículo (Peralta, 1998).

Para Peralta y Fujimoto (1998: 130) la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en el que los estudiantes coexisten, desde lo local a lo global, "pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene consciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente".

Hablar de la dimensión ética de la pertinencia cultural es retomarla como el respeto al otro, a su cultura, es asumir el derecho a la alteridad:

> *"La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por lo tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas*

> *transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades […] por tanto, construye y legitima la exclusión social" (LLECE, UNESCO, 2008: 9).*

En este mismo sentido Freire (1986) ya había hecho conclusiones muy claras sobre el respeto al otro en el ámbito educativo, por una parte señala que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrático. También reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia), por lo que tenemos que aceptar la presencia de las diferencias y aprender a tolerar al otro pues ninguna cultura es mejor o peor, simplemente son diferentes entre ellas, aunque también es importante reconocer que existen contradicciones al interior de las culturas que deberán ser revisadas a partir de procesos de reflexión y aprendizaje desde los propios marcos de interpretación. Esta diferencia nos obliga aprender a tolerar al otro y juzgarlo no *por* nuestros valores, sino *con* los valores de ese otro. Freire lo expresa de la siguiente manera:

> *"Si no intentamos… una comprensión crítica del diferente, en la necesaria comparación que hacemos entre las expresiones culturales, las de nuestro contexto y las del prestado, corremos el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña" (Freire, 1986*: 30).

En este sentido el presente trabajo analiza la pertinencia cultural de ENLACE desde la percepción de profesores y estudiantes sobre esta evaluación; desde las experiencias que viven estos actores derivadas de su aplicación; y desde la percepción que tienen los estudiantes sobre su comunidad, familia y actividades productivas. Entendiendo pertinencia cultural en educación como el reconocimiento de la diversidad cultural, el refuerzo de los conocimientos culturales propios del grupo al que se pertenece, el retomar los requerimientos y

elementos significativos priorizados de cada grupo cultural, el involucramiento tanto de la comunidad educativa como de la localidad en los procesos educativos, la consideración de sus características sociales, culturales, lingüísticas, de organización social y productiva, de forma que se refuerce la identidad cultural tanto de los individuos como del grupo y se favorezca su supervivencia y valorización como grupo cultural.

Con este apartado concluimos que brindar una educación con pertinencia cultural, incluyendo todos los materiales e instrumentos escolares, se vuelve un imperativo ético pues es uno de los medios que nos permitirá reconocer al otro y combatir la exclusión y desigualdad social, asumiendo y respetando las diferencias culturales, reforzando la identidad cultural y considerando los elementos significativos y priorizados de cada cultura.

Este trabajo profundiza en torno a las contradicciones de los modelos educativos actuales que privilegian formas de conocimiento asociadas a la modernidad y los contextos urbanos y no consideran los elementos propios de las culturas y la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país.

2.4 Pertinencia cultural en educación como imperativo en marcos normativos

En este apartado se detalla una serie de normatividades que fundamentan que el ejercer la pertenencia cultural en educación es un deber del Estado, por lo tanto todos los elementos que forman parte de la misma habrían de cumplir con este requisito, incluyendo las evaluaciones con es el caso de la prueba ENLACE.

Montesquieu en Todorov (1991: 426) al reconocer la diversidad geográfica y cultural, advierte un motivo para conservar la diversidad de las leyes, afirmando que “el espíritu humano no es una tabla rasa”, sino que los conocimientos que posee son por pertenecer a su cultura y el comportamiento de los pueblos es conforme a su historia. Esta afirmación es útil para comprender el por qué debe reconocerse y respetarse la diversidad cultural en normas nacionales e internacionales.

Existen marcos normativos tanto nacionales como internacionales en los que se habla de reconocer y respetar la presencia y los derechos de los diversos grupos culturales, sobre la obligatoriedad tanto del Estado como de las autoridades educativas de brindar una educación que responda en todos los sentidos (currícula, instrumentos, materiales, práctica docente, lengua, etc.) a los intereses de los grupos culturales y que esté acorde a sus contextos culturales. En este apartado incluimos algunos de estos marcos que consideramos como la base para fundamentar que la pertinencia cultural en el ámbito educativo es un derecho para los estudiantes y una obligación tanto del Estado como de las autoridades educativas.

Por una parte la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012)* reconoce en el artículo 2° que “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas […] que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas…” y que dicho reconocimiento se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, mismas que deberán considerar, entre otras cosas, criterios etnolingüísticos.

En su apartado A, fracción IV, el artículo 2° indica que la Constitución reconoce y garantiza:

> *El derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y en consecuencia, a la autonomía para […] preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.*

El apartado B, fracción II, señala que la federación, los estados y los municipios tienen la obligación de:

> *Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural […] definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.*

En lo que respecta a la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007) el artículo 13° indica que:

> *1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas […] 2. Los Estados, adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho […].*

Por su parte el artículo 14° señala que:

> *1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje […] 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.*

El artículo 15° marca que:

> *1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.*

Por otra parte en la *Declaración Universal de la UNESCO* sobre la Diversidad Cultural, se habla de un reconocimiento y respeto de la diversidad de las culturas como medio para unidad de la humanidad (UNESCO, 2001):

> *Artículo 5°. Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural.*
> *Artículo 6°. Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer.*

En la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unió, 2012)*:

> *Artículo 11°. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.*
> *Artículo 13° (fracción I). Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unió, 2012).*

La *Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unió, 2012)* también hace referencia al respeto a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes del país. El artículo 7° menciona que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y particulares tendrá entre otros los siguientes fines:

> *III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía […] así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.*
> *IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.*

El artículo 13° señala que es obligación de las autoridades educativas locales:

Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

En el *artículo 33°* se indica que con el objetivo de que las autoridades educativas logren establecer las condiciones que permitan el pleno ejercicio del derecho a la educación en cada persona, mayor equidad educativa e igualdad en oportunidades de acceso y permanencia, deberán brindar entre otras cosas "materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígenas".

Por su parte el artículo 38° habla sobre las modalidades de educación y señala que:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

El *artículo 48* nos dice que:

Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que –sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

En estos lineamientos es explícito el derecho que tienen los grupos culturales, en este caso específicamente los pueblos indígenas, a un acceso "obligatorio" a la educación en su propia lengua y que esta educación respete su identidad, sus conocimientos como grupo, su cultura, su lengua. Estos lineamientos también hablan del derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y autonomía para que se logre fomentar, preservar y transmitir, enriquecer su idioma, cultura, filosofía. Otro grupo de lineamientos nos hablan de las obligaciones del Estado y autoridades educativas en materia educativa, como son: el asegurar y garantizar, en conjunto con los pueblos indígenas, el acceso a

la educación en su lengua y cultura; favorecer la educación bilingüe e intercultural; proponer materiales en lengua indígena y con contenidos regionales; incluir en los programas y planes acciones encaminadas a proteger, preservar, fortalecer y desarrollar las lenguas; así como el brindar una educación que fortalezca la valoración de las tradiciones y particularidades culturales.

Los derechos o lineamientos presentados retoman elementos básicos de la pertinencia cultural en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva en el proceso de enseñanza debe tomarse en cuenta el contexto cultural de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo; considerar sus costumbres, sus conocimientos y sus visiones del mundo dentro de los contenidos curriculares; cada cultura debe ser respetada, revitalizada, transmitida y valorizada; el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en el empleo de la lengua materna; fomentar una participación activa de la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes. Sin embargo es necesario contrastar lo descrito en párrafos anteriores, que nos ofrecen un panorama de la pertinencia cultural en cuanto a los marcos normativos vigentes en nuestro país, con los postulados teleológicos desde donde se “ancla” la prueba ENLACE. En éstos postulados se indica que dicha prueba es considerada por la Secretaría de Educación Pública como “un instrumento estandarizado que pretende generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes evaluados” (SEP, 2013: sp). En este sentido ENLACE se conceptúa por la SEP como “una prueba objetiva, controlada y masiva que utiliza una metodología que permite la comparación al ofrecer una calificación exacta de los alumnos que la presentan; cuyo propósito es

proporcionar información oportuna, válida, confiable del logro educativo de los estudiantes de educación básica" (CONAPRED, 2011: 4). Del mismo modo la prueba, pese a la diversidad lingüística de nuestro país, se lleva a cabo en español y es homogénea para todas las escuelas de la República Mexicana. Podemos notar en este momento una discordancia entre los marcos normativos que fundamentan la pertinencia cultural como un imperativo en los procesos educativos en México y los "fines" desde donde se genera la prueba ENLACE explicitados por la propia Secretaría de Educación.

En este apartado concluimos que el brindar una educación pertinente a cada contexto cultural (incluyendo todos los materiales e instrumentos escolares) se convierte en un derecho constitucional y obligatorio, con todas sus implicaciones respecto a la identidad cultural, la lengua, las formas de vida, usos y costumbres. Lo que refuerza la importancia de destacar que, al existir en México más de 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes (INALI, 2010), los pueblos y culturas presentes a lo largo del país son numerosos y variados, cada uno con referentes históricos y conocimientos diferentes. Por lo que resulta crucial considerar la obligatoriedad de una educación fundada en las "demandas de los pueblos y organizaciones étnicas" (De la Peña en Bertely, 1998: 100). Es esta normatividad y "obligatoriedad" de brindar una educación pertinente la que invita a cuestionarnos respecto a si la prueba ENLACE cumple o no con estos lineamientos, con éste derecho constitucional.

2.5 Contextualización curricular y empleo de la lengua materna en el programa de EIB de la SEP

El Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, es el documento base en el que se establecen cuatro aspectos que conforman el camino formativo de los estudiantes durante esta etapa: a) las competencias para la vida, b) el perfil de egreso, c) los Estándares Curriculares y d) los aprendizajes esperados. Este plan señala que uno de sus principios pedagógicos que lo sustentan es el de favorecer la inclusión para atender la diversidad, en este sentido indica que el sistema educativo al reconocer esta diversidad social cumple con el derecho de la educación, como herramienta que reduce las desigualdades y las brechas entre los grupos sociales, pues resalta a la educación nacional como pertinente e inclusiva. Pertinente porque se dice valorar y desarrollar las culturas en lo que respecta a sus visiones y conocimientos, al incluirlos dentro de la currícula; e inclusiva porque evita la discriminación y disminuye la desigualdad. En este mismo documento la SEP menciona la obligación que tienen los profesores de fomentar entre los estudiantes el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y social tanto de México y del mundo, así como el promover que la escuela sea un lugar en el que pueda valorarse y ejercerse la diversidad (SEP, 2011).

A partir del año 2011 la SEP lanza los Marcos Curriculares para la educación indígena, que son los lineamientos a través de los cuales se basan y se elaboran los programas de estudio, considerando en su elaboración el que exista una relación o articulación con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que se incluyan los conocimientos y contenidos culturales de los pueblos indígenas.

Se señala que para lograrlo se requiere la participación de la comunidad, considerando para tal efecto una escuela abierta a la comunidad para que exista una colaboración conjunta en la determinación de las prácticas sociales y culturales pertinentes y los saberes tanto actuales como ancestrales que van a ser retomados en la escuela. Estos Marcos Curriculares tienen dos principios generales la contextualización y la diversificación. Estos principios: a) contextualizan porque plantean llevar a cabo la inclusión, profundización e investigación de los conocimientos de los pueblos y que éstos sean retomados en la escuela, con la posibilidad de ser transmitidos y adquiridos a través de pedagogías no convencionales. La SEP señala que tales conocimientos serán retomados desde una visión valorativa de lo propio que permita fomentar en los niños indígenas una identidad positiva, que le permita construir relaciones simétricas con otros grupos; b) diversifican pues sugieren los tratamientos pedagógicos que exhortan al profesor a tomar como base o punto de partida el contexto social, cultural y escolar de los estudiantes, a través de la investigación de las prácticas sociales y culturales se procederá a retomarlas para elaborar posteriormente secuencias de aprendizaje. En esta diversificación los aprendizajes esperados se busca sean definidos desde los saberes de la comunidad local y escolar, también se plantea que sea identificada la clase de relación que estos aprendizajes, dictados a partir de la propia comunidad y la propia cultura, guardan con las asignaturas, los campos de formación y los aprendizajes esperados que se indican en el plan y programas de estudio nacionales (SEP, 2011).

Con lo anterior podemos observar que en los lineamientos de la SEP, en específico sobre la Educación Básica, es una obligatoriedad que desde la propia comunidad surjan los saberes que serán retomados y profundizados en el espacio escolar, así mismo la forma en que serán relacionados con las demás asignaturas del plan nacional, en miras de reconocer la diversidad y valorar la propia cultura.

Sin embargo una gran área de oportunidad que presenta el proyecto de EIB es que aún y cuando en los Marcos Curriculares para la educación indígena se establece explícitamente que deben retomarse en los programas de estudio los conocimientos y contenidos culturales de los pueblos indígenas, y que también exista una relación entre los planes con la diversidad sociolingüística, recae en los profesores esta enorme labor. Pues son ellos quienes deben "acoplar" el contenido de los libros de texto a la realidad de sus estudiantes, son ellos quienes deben de trabajar tanto los temas del plan, como los temas propios de la comunidad, son ellos quienes deben "crear" ese bilingüismo y esa interculturalidad en su centro de trabajo.

Lengua materna

En este apartado se reflexiona en torno a al papel que juega en la educación indígena la enseñanza del castellano y de la lengua materna, además de los lineamientos que existen en el sistema educativo indígena respecto a la enseñanza de la lengua materna. De este modo poder contrastar si la prueba ENLACE cumple o no con los lineamientos del empleo y enseñanza de la lengua materna (por ende de respeto a la diversidad cultural).

Hamel *et al* (2004) menciona que para el 2004 continuaba la práctica del programa de castellanización en la educación indígena del país, el cual consiste en la transición rápida de la lengua materna a la lengua nacional. Señalado como el programa más usado en la educación indígena del país, la castellanización, en un inicio fue visto como positivo pues permitiría a los niños indígenas el aprendizaje del español y conocer la cultura nacional, sin embargo empezó a ser descalificado por dos motivos: lo que en un principio era la mera enseñanza del español se fue transformando en un proyecto que orillaba al desuso y exclusión de las lenguas indígenas, así como a la incorporación a la "cultura nacional" (que privilegiaba la idea de la modernización y la exaltación de lo mestizo); por otro lado no cumplió el fin de una buena enseñanza del español en corto tiempo. Estas consecuencias se debieron a las características negativas del programa, que fueron la exclusión y negación de la propia cultura de los estudiantes.

Se ha documentado que en otras regiones de América Latina y Estados Unidos, no han tenido éxito alguno los programas educativos que se han propuesto impartir las "habilidades y conocimientos cognitivamente exigentes" en una segunda lengua dominante, misma que es total o parcialmente desconocida por los estudiantes pertenecientes a grupos culturales alternos. Por el contrario al enseñarse elementos prioritarios de estos objetivos cognitivamente exigentes en la lengua materna se generan resultados positivos en el desarrollo de tales habilidades y conocimientos en ambas lenguas (Hamel *et al*, 2004).

En este sentido a continuación se mencionan las recomendaciones que han concluido diversas investigaciones en varios países con respecto a la parte psicolingüística de la EIB: al mejorarse la enseñanza de la lecto-escritura en la

lengua materna también será mejor la trasferencia de estas habilidades a la lengua nacional; conforme mejor se enseñen las competencias cognitivamente exigentes en su propia lengua, los contenidos fundamentales serán mejor aprendidos; conforme haya una mejor consideración de las "tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas" en los planes escolares, se incrementan las probabilidades de que los estudiantes logren un mejor aprovechamiento escolar de largo plazo; al acrecentar la profundización y el fortalecimientos de la identidad cultural de los estudiantes mediante la valoración y el conocimiento de su cultura, irá construyendo elementos para apropiarse conscientemente de los elementos de la cultura nacional y cultural que le causen significancia (Hamel *et al*, 2004: 88).

La SEP (2008) a través del documento "Lengua indígena Parámetros Curriculares" el cual es usado para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas, señala que la EIB sugiere el uso de la lengua indígena y del español como elementos de estudio y también como lenguas de instrucción, considerando y respetando en todo momento el nivel de bilingüismo de los estudiantes. En este documento se indica que el año escolar se divide en tres ciclos, en el primero de ellos se da prioridad a la lengua indígena como lengua de instrucción y como objeto de estudio, por lo que el 67% del tiempo que se otorga al área de lenguaje se emplea en la asignatura de Lengua Indígena, y el 33% del tiempo que queda es para el aprendizaje del Español como segunda lengua; para la enseñanza de las demás asignaturas se le da preferencia al uso de la lengua indígena como lengua de instrucción. Para los dos ciclos restantes cada lengua (materna y español) deben ocupar el 50% del tiempo escolar, como

lenguas de instrucción y como elementos de estudio, lo anterior para cumplir con la instrucción de una EIB (SEP, 2008).

Otro de los documentos base que “rige” la práctica de los docentes para la Educación Básica (el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica) señala que debido a la diversidad del país, se debe iniciar desde propuestas educativas tanto locales como regionales que consideren las especificidades de cada lengua y de cada cultural (SEP, 2011).

Con todo lo anterior se puede observar que las autoridades educativas “abogan” por la interculturalidad, y que efectivamente existen lineamientos que hablan de la valoración de la diversidad cultural, señalando que debe existir una articulación entre los planes de estudio con el contexto social y cultural del niño y niña, así como la enseñanza y uso de su la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo ésta consideración en todo momento del nivel del bilingüismo de los estudiantes (que la SEP pide respetar) contrasta con la estructura de la prueba ENLACE al estar elaborada en su totalidad en castellano y ser aplicada por igual a estudiantes que tienen como lengua materna el español y a estudiantes con lengua materna indígena.

Con esta revisión teórica concluimos que el brindar una educación con pertinencia cultural, incluyendo todos los materiales e instrumentos escolares es un imperativo visto desde la parte ética y un derecho desde la parte normativa.

Con lo anterior resulta esencial elaborar trabajos que cuestionen y analicen si ENLACE trae aportes a la educación básica en México y si toma en consideración la presencia de los diferentes grupos culturales del país, los diversos contextos sociales, las diferentes formas de aprender de los

estudiantes, así como la infinidad de procesos educativos que se siguen en cada una de las localidades y escuelas de México.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Construccionismo social

Este trabajo se basa en el paradigma del construccionismo social (CS) para comprender la relación entre la realidad que se investiga y el investigador, la naturaleza de esta realidad investigada y la forma en que nos aproximaremos a su conocimiento. Según el paradigma del CS la realidad no tiene cualidades propias sino que es entendida como una construcción social en la que se involucra la subjetividad de los individuos, por lo que pensamiento y acción no son separables; aborda las situaciones de una forma holística y no dividida; considera no sólo las evidencias empíricas sino cualquier tipo de evidencias; "supone que las relaciones entre eventos u objetos no son causales sino sinérgicas"; y permite la ambigüedad en la comprensión de las situaciones (Wiesenfeld, 2001: 123).

Con referencia a los tres criterios propuestos por Lincoln para definir los paradigmas en ciencias sociales, el construccionismo social tiene las siguientes características: a) ontológicamente es relativista, refiriéndose a que las realidades se aprehenden en modo de construcciones sociales, pues son construidas en el contacto social entre los individuos por medio de la comunicación y otras prácticas sociales, tales construcciones están influenciadas por las particularidades de la estructura social y la posición de la persona en ella; b) epistemológicamente es transaccional-subjetivista, pues reconoce el rol de la subjetividad y los valores del investigador en la construcción del conocimiento sobre el fenómeno investigado en conjunto con los actores; c)

metodológicamente es hermenéutico-dialéctico, a lo que se refiere que el investigador interpreta las construcciones de los actores y las corrobora con ellos por medio de un intercambio en el que dichas construcciones son transformadas (Wiesenfeld, 2001).

Este paradigma plantea cambios partiendo de la discusión y deconstrucción de las interpretaciones de las construcciones de los actores, para que puedan elaborarse otras nuevas construcciones más elaboradas y sustentadas (Wiesenfeld, 2001).

Para cuestiones de este estudio la realidad es concebido "como una construcción social cuyos significados se elaboran a partir de las experiencias y acciones" (Wiesenfeld, 2001: 134) de los actores que interactúan, y depende de la características tanto del contexto como de las especificidades históricas; los sujetos son considerados como agentes activos en la construcción y transformación de sus circunstancias; y el investigador es concebido como integrante de la situación que se investiga, que lo influye y al que influye (Wiesenfeld, 2001).

Este trabajo parte de las ideas centrales del CS con respecto a la forma en que concebimos la realidad, los sujetos y su participación, el investigador, su influencia y la forma en que nos aproximamos al conocimiento de esta realidad.

De igual forma, analizamos desde esta perspectiva la construcción social que los profesores y estudiantes tienen sobre la prueba ENLACE desde las experiencias vividas y compartidas tanto por profesores como por estudiantes a raíz de esta prueba. Este paradigma nos permitió abordar el tema de un modo holístico en el que pudimos observar y relacionar las distintas interacciones que fueron

resultando en el proceso de intercambio de información y de vivencias. También nos permitió concluir sobre la forma en que sus construcciones sobre la prueba ENLACE son influenciadas por aspectos particulares de la estructura social y de su ubicación como profesores, estudiantes, familias pertenecientes a un grupo indígena.

3.2 Método, secuencia de actividades y herramientas

3.2.1 Método

El presente trabajo es abordado a través de la investigación cualitativa, la cual pretende construir un "sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación" (Reynaga, 2009: 126), se refiere a un intento por construir el sentido que está detrás de lo que decimos sobre lo que hacemos, por medio de una indagación, construcción y sistematización de significados de una situación o tema (Banister *et al* en Wiesenfeld, 2001). Vela (20011: 63) define el método cualitativo como el que tiene "énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales".

A continuación se mencionan algunas características generales de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, Denzin y Lincoln, Lincoln y Guba, en Wiesenfeld, 2001): es inductiva, refiriéndose a que los temas, conceptos, categorías y pautas son desarrollados a partir de los datos; es holística pues considera a las personas y sus contextos como una totalidad, no como fragmentos; su interés en el estudio de procesos, y no de variables y sus relaciones, la caracteriza como una investigación de carácter dinámico e

histórico, pues los procesos tienen un pasado, presente y futuro dónde suceden cambios que influyen sobre los procesos y a la vez estos cambios son influidos por los procesos; los procesos al ser indisociables de su contexto, este contexto influye en el significado que se le da a los procesos en la misma medida en que lo hace la naturaleza de estos procesos; la situación de interés es abordada con un enfoque naturalista e interpretativo, pues la situación es estudiada en el entorno natural en que sucede y porque se interpreta de acuerdo a los significados que los actores le otorgan; la interpretación es multivocal y dialógica pues se construye a partir del investigador y de los actores; es subjetiva al negar la objetividad del investigador en su aproximación a la situación de estudio y la neutralidad científica, de modo que las preconcepciones del investigador no son privilegiadas por sobre las perspectivas de los actores, y la búsqueda de la verdad es sustituida por la comprensión de estas perspectivas.

Como se mencionó con anterioridad el presente trabajo analiza la pertinencia cultural de ENLACE, a través de la percepción y experiencias que viven tanto profesores como estudiantes, derivadas de la aplicación de esta evaluación.

Para lograr nuestros objetivos la fase de recolección de información se dividió en dos etapas generales: la primera fue la estancia en dos escuelas primarias una en el municipio de Tenejapa y otra en el municipio de Zinacantán, donde se realizó el trabajo con estudiantes; y la segunda etapa fue el trabajo con los profesores de la zona Altos. En estas etapas las herramientas que se emplearon para la recolección de información fueron observación, dibujos y cartas elaboradas por los estudiantes, entrevistas semiestructuradas con profesores,

encuestas y grupos focales con ambos actores, mismas que se irán mencionando a lo largo de este capítulo.

3.2.2 Secuencia de actividades

Estableciendo contactos y definiendo la escuela

Como toda actividad nueva por empezar, al decidir dar inicio al trabajo de campo había emoción, temor y un poco de incomodidad. Las dudas principales que se presentaron fueron dos, la primera era saber en qué escuelas se realizaría el trabajo con los niños, y la segunda cómo hacer para localizar profesores que desearan responder las encuestas planeadas y que estuvieran interesados en participar en el grupo focal. Así que para poder empezar a darle dirección al trabajo de campo e ir definiendo la ruta a seguir, se decidió iniciar buscando la jefatura de zona 710 de educación indígena, ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. A esta jefatura la integran seis supervisiones de zona: San Cristóbal de Las Casas, San Juan Chamula, Tenejapa, Chanal, Huixtán y Zinacantán. En cada una de las supervisiones están asignadas escuelas de ciertas comunidades del municipio en cuestión (aunque en un municipio puede haber más de una supervisión). En varias ocasiones fue posible asistir a reuniones que organizó la Jefatura 710 (principalmente con directores) para recabar la ubicación de algunas escuelas, así como nombres y teléfonos de posibles profesores que les interesara participar de algún modo en este trabajo. Se tuvo contacto con directores de escuelas indígenas del municipio de San Cristóbal y Teopisca para pedirles autorización de efectuar el trabajo de campo en sus centros escolares, recibiendo respuestas negativas. Algunos de los

motivos proporcionados fueron “cambio de director”, “posible inicio de paro de labores”, “mucha carga de trabajo”, “desconfianza de la población”. Sin embargo conforme se hacían visitas a planteles, se platicaba con profesores y con ATP´s (Asesores Técnicos Pedagógicos), y se recababan nombres, se logró tener contacto con los supervisores de las zonas de San Cristóbal de Las Casas, Tenejapa y Zinacantán.

Durante una cita que se tuvo con el entonces supervisor de Tenejapa fueron proporcionadas algunas escuelas del municipio, algunas de las cuales fueron localizadas y visitadas. Sólo en una de cuatro escuelas visitadas se logró platicar con el director a quién se le solicitó permiso para realizar una estancia de un mes con los niños de 5° y 6° (pues era escuela multigrado), previa la aplicación de la prueba ENLACE. Se le comentaron los objetivos de este estudio, las etapas del mismo y las actividades que se tenían planeadas realizar. Un par de días después de la visita a la escuela (posterior a que el director platicó con los profesores que integraban el plantel educativo), se aprobó la estancia y fue así como se aclaró una parte de las dos principales dudas del trabajo de campo: trabajaría en colaboración con los niños de 5° y 6° de primaria de una escuela indígena bilingüe del municipio de Tenejapa (por confidencialidad el nombre de la comunidad y de la escuela son omitidos). El salón de clases estaba integrado por 46 estudiantes, de los cuales 27 eran de 5° grado y 19 de 6° grado, el salón estaba atendido por un solo profesor, quién a principios de mayo fue asignado a ese plantel.

Días después se tuvo la oportunidad de platicar con el director de una escuela del municipio de Zinacantán, al director se le platicó sobre los objetivos de este trabajo y de igual forma se le pidió autorización para realizar trabajo de campo con los estudiantes de sexto de primaria (aunque era una escuela multigrado, los estudiantes de sexto no compartían salón con otro grupo). Después de llevarle una carta de motivos y de identificación se dio la autorización de realizar visitas a la escuela. Cabe destacar que lo trabajado en esta escuela sirvió de apoyo para los análisis, para observar y conocer la situación de las escuelas de la zona Altos, la relación entre profesores, la complejidad que surge cuando profesores que hablan español imparten clases a niños que hablan otra lengua, así como experimentar la desconfianza que algunos profesores tienen con otros profesores o personas externas al plantel. Sin embargo lo trabajado con estos niños del municipio de Zinacantán no será mostrado ni manejado detalladamente en comparación con lo logrado con los estudiantes de Tenejapa. El motivo es porque días antes de que empezara la semana de aplicación de la prueba ENLACE se le pidió al director de esta escuela autorización para grabar el proceso de la aplicación de esta prueba con los estudiantes de sexto, y después que él lo platicó con el resto de los profesores, se nos solicitó que en esa semana de aplicación no se visitara la escuela y que se reanudaran las actividades pasada la prueba. De modo que al reanudar las actividades se tuvieron dificultades para realizar todos los ejercicios que se tenían planeados con los niños y se sentía cierta incomodidad en el ambiente, lo que podría clasificarse como desconfianza de parte de los profesores. Motivos por los cuáles no se considera conveniente plasmar textualmente lo trabajado con los niños,

sino más bien quedó de apoyo para contrastar y conocer más a fondo la situación que se vive en el ámbito educativo indígena.

Acercamiento con profesores

Los criterios para identificar docentes fueron dos: el primero estar laborando en escuelas primarias de EIB de la zona Altos y el segundo que su participación fuera voluntaria.

Fue así como se tuvo la participación de profesores y profesoras de las supervisiones de San Cristóbal de Las Casas, Zinacantán, Tenejapa, Huixtán, Chenalhó, Oxchuc y profesores de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) sede San Cristóbal.

3.2.3 Herramientas

En este apartado se muestra la relación entre los objetivos de este trabajo, las herramientas cualitativas empleadas y el índice general.

1. Analizar la pertinencia cultural que tiene ENLACE con el contexto cultural indígena de estudiantes de primaria.

Aspectos considerados	Herramienta	Índice
ENLACE qué tanto considera el contexto social, cultural y productivo de los estudiantes Lengua empleada	- Estudiantes: dibujos, cartas, grupo focal Profesores: entrevistas	ENLACE y su pertinencia cultural: - ¿Lo que leo y respondo en ENLACE me significa?
Utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los aportes y/o perjuicios a la educación básica indígena Sentido que tiene ENLACE para profesores	Profesores: entrevistas, encuestas, grupo focal	ENLACE y su pertinencia cultural: - Sentido que tiene ENLACE para profesores

2. Analizar las implicaciones que la aplicación de ENLACE tiene en las prácticas educativas que siguen profesores y estudiantes de primaria en contexto cultural indígena.

Aspectos considerados	**Herramienta**	**Índice**
Competencias que desarrollan en clase derivadas de ENLACE (Comprensión lectora y Resolución de problemas)	Profesores: entrevistas, encuestas	Influencia de ENLACE en las prácticas educativas: - ¿Se enseña para resolver esta prueba?
Preparación previa a la evaluación y apoyo mientras se responde	Profesores: entrevistas, encuestas, grupo focal. Observación	Influencia de ENLACE en las prácticas educativas: -¿Se prepara y/o apoya al estudiante para responder esta prueba?

3. Analizar la percepción que los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, en contexto cultural indígena, tienen sobre esta evaluación. Este análisis lo enfocaremos en las categorías de: a) utilidad de ENLACE, b) grado de comprensión de los reactivos, c) facilidad y/o dificultad de la evaluación y sus materias, d) cómo se sintieron al responderla.

Aspectos considerados	Herramienta	Índice
Sentido que tiene ENLACE para ellas	Estudiantes: grupo focal, encuestas	Yo estudiante ¿Cómo viví ENLACE?: - Sirve para…
Grado de comprensión de los reactivos Facilidad y/o dificultad de la evaluación	Estudiantes: grupo focal, encuestas.	Yo estudiante ¿Cómo viví ENLACE?: - ¿Qué tanto comprendí?, se me hizo fácil y/o difícil
Cómo se sintieron	Estudiantes: grupo focal, encuestas, dibujos.	Yo estudiante ¿Cómo viví ENLACE?: -Yo me sentí…

Encuestas, entrevistas y grupo focal con profesores

En lo que respecta a la etapa con profesores de educación básica indígena de la zona Altos, se abordaron los objetivos 1 y 2 a través de la aplicación de 85 encuestas con preguntas abiertas y cerradas, (la encuesta puede ser consultada en el Anexo 1), entrevistando a 5 profesores y realizando un grupo focal con 5 profesores. En un inicio se tenía planeado aplicar más encuestas y realizar más entrevistas, sin embargo debido a la situación que se presentó a partir de la Reforma educativa y las movilizaciones y paros magisteriales y paro de actividades escolares en algunos estados del país, entre ellos Chiapas, se realizaron ajustes en las actividades programadas, los tiempos y el número de personas que colaboraron en este trabajo.

Como ya se mencionó con anterioridad una de las técnicas empleadas para recabar información fueron la aplicación de encuestas, la cual es una

herramienta de obtención de datos e información a través de una serie de preguntas articuladas, coherentes y con un objetivo, que son respondidas por una muestra de personas para el posterior análisis de la información (Abascal y Grande 2005). Con las encuestas se pudieron obtener elementos que permitieron contextualizar las escuelas de EIB de la zona, en lo que respecta al número de estudiantes que tiene cada profesor, la lengua que habla tanto él como sus estudiantes, el grado de español que hablan los estudiantes y en la comunidad, si los profesores realizan adecuaciones en sus prácticas para incorporar elementos propios de la comunidad; para ellos qué es lo más importante que un niño(a) debiera aprender en la formación primaria. También en las encuestas se profundiza en el tema de ENLACE; obteniendo información sobre si la evaluación se está aplicando en todas las escuelas; si está de acuerdo o no con su implementación; si desde su experiencia, los estudiantes son beneficiados con la evaluación; si consideran útiles los resultados arrojados por ENLACE; si las prácticas escolares son modificadas para que los estudiantes respondan de la mejor manera la evaluación.

Las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal (la estructura de ambos puede ser consultada en el Anexo 2 y 3 respectivamente) tuvieron como fin profundizar en las experiencias y percepciones de los profesores sobre ENLACE. Como se mencionó con anterioridad, en este proceso de trabajo de campo se realizaron visitas a diferentes escuelas y supervisiones escolares, donde se conocieron profesores que se interesaron en conversar más a profundidad sobre el tema.

La entrevista semiestructurada como menciona Vela (2001) es la que emplea temas o preguntas preestablecidas, en las que no se ejerce dominio total sobre

los o las informantes. Bernard en Vela (2001: 77) señala que en este tipo de entrevistas el entrevistador mantiene el diálogo centrado en una temática específica, pero brindándole al entrevistado “el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión”.

Un grupo focal se define como una reunión de personas en la que se llevan a cabo los procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, desde la propia experiencia, con respecto a una temática o hecho social de interés para la investigación. Lo que distingue a los grupos focales es “la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes” y el propósito de estos grupos es registrar la forma en que los individuos construyen grupalmente su realidad y experiencia (Aigneren, 2002: 2). Aigneren señala que en esta estrategia es posible identificar una descripción global de los conocimientos, creencias, valores, actitudes y experiencias de un colectivo social dentro de un contexto social y la manera en que cada persona es influenciada en un contexto grupal.

En lo que respecta al grupo focal se realizó con profesores de la región Altos que participan en procesos de formación y actualización magisterial en la UPN (sede San Cristóbal). El grupo focal permitió conocer y discutir las percepciones que los profesores tienen sobre ENLACE en cuanto a: sus contribuciones y o perjuicios a la educación básica indígenas; la importancia que, para sus estudiantes, comunidad y profesores, tiene ENLACE, así como los temas y conocimientos que evalúa. También se discutió sobre las estrategias de preparación que se siguen para responder la evaluación y sobre modos distintos de evaluación propuestos por los profesores.

Dibujos, cartas, encuestas y grupo focal con estudiantes

Los niños que participaron en este trabajo fueron en total 46: 27 eran estudiantes de 5° grado y 19 de 6° grado, y conformaban un solo salón de clases, el cual estaba a cargo de un profesor, que recientemente había sido asignado a ese plantel. En esta etapa se abordaron los objetivos 1 y 3 a través de observación durante las clases y los dos días de aplicación de ENLACE, dibujos, cartas, encuestas y un grupo focal.

Es importante mencionar que durante la estancia en el plantel escolar se pudo observar la dinámica escolar, de igual forma, se realizaron actividades con los niños dentro y fuera del salón y se convivió con ellos durante los descansos. Lo anterior con el fin de generar un ambiente de integración y reconocimiento con los estudiantes y profesores y de esta forma al momento de realizar las actividades propias del estudio asegurar las condiciones de confianza para la realización de las distintas actividades de registro, sistematización, indagación y reflexión.

Como lo señala González (2010) el dibujo es una forma de expresión, de comunicar, es un lenguaje simbólico en el que se manifiestan significados sociales y representaciones de quienes los elaboran. El dibujo llama a la capacidad imaginativa para poder comunicar un mensaje a través del color, de líneas, de formas, es decir expresa más allá de lo que puede hacerse con la palabra. La persona que dibuja es considerada como un sujeto social, cuya "producción simbólica" (el dibujo) la construye desde elementos socioculturales. El dibujo nos habla sobre la experiencia de la persona considerando que tiene una identidad definida por su "pertenencia social y por su pasado histórico-

cultural" (González, 2010:44). De aquí que en este trabajo el dibujo fuera considerado como recurso de expresión para los niños, con el fin de explorar el tema del entorno del que forman parte, específicamente se les pidió dibujar su comunidad. Pero este dibujo tuvo una intención, sería visto por niños de una escuela del municipio de Zinacantán, y se les pidió que a través de él les compartieran a "los otros" cómo era su comunidad. Este dibujo fue elaborado por un total de 42 estudiantes, tanto de 5°como de 6° (91% del total de estudiantes).

Podestá (2007) señala que dada la interculturalidad presente en naciones como México se requiere llevar a cabo nuevas relaciones interculturales entre investigador-actor (refiriéndose específicamente a poblaciones "nativas"). Relaciones en las que pueda darse "protagonismo […] a la alteridad dominada". La autora habla de que los actores tengan un papel activo para poder comprender desde su palabra cómo son sus contextos, pues ellos detallan aspectos de su cultura que el investigador desde fuera no ubicaría de la misma forma. Por lo cual en este trabajo también se usó la escritura de cartas, elaboradas por los estudiantes, como herramienta cualitativa que nos permitió leer sus formas de vivir, de relacionarse y de interpretar su cotidianidad (Podestá, 2007: 991). Al igual que en la elaboración de los dibujos, se les pidió a los estudiantes de Tenejapa que le platicaran a los niños de Zinacantán sobre su comunidad: lo que les gustaba de ella, que contaran sobre su familia, las actividades que realizaban, todo lo que quisieran compartirles del lugar donde vivían. Aquí fueron elaboradas 29 cartas, tanto por estudiantes de 5° como de 6°.

Las encuestas se aplicaron a todas los niños de 5° y 6° grado, días después de la aplicación de ENLACE (Ver el Anexo 4 para consultar la encuesta), con el fin

de conocer lo que piensan con respecto a la utilidad de la prueba, el grado de comprensión de los reactivos, la facilidad o dificultad de la prueba y las palabras comprendidas. Esta encuesta estuvo conformada por siete reactivos, de los cuales cuatro fueron preguntas abiertas y tres fueron preguntas cerradas, la encuesta fue respondida por 43 estudiantes, el 93% de los niños que integran el grupo (los tres niños que no la contestaron fue porque no estaban en el salón el día de la aplicación). Las preguntas estaban elaboradas en español y tseltal para su mejor comprensión.

Por otra parte en el grupo focal participaron 16 estudiantes, de los cuales 6 eran de 5° grado y 10 de 6° (en el Anexo 5 se pueden revisar los puntos que se abordaron), en esta sesión la intención fue profundizar sobre: la imagen que se tiene de ENLACE, la lengua empleada en la prueba, el grado de comprensión de los reactivos, la relación de los temas y los ejemplos expuestos en ENLACE con su vida diaria y su sentir durante la aplicación de la evaluación.

La observación

Durante la estancia en la escuela primaria se utilizó la herramienta de observación en el salón de clases, durante las horas del descanso, en las actividades previas y posteriores a iniciar las clases, en los trayectos para entrar y salir de la comunidad.

De acuerdo con Evertson y Green (1989: 175) la observación que se lleva a cabo para realizar investigación son más “formales y exteriorizadas” que la observación que se efectúa en la vida cotidiana. Por una parte porque es una observación “deliberada y sistemática”, es un proceso consciente y selectivo que está relacionada a una pregunta elaborada, que es la que precisará el porqué se

observa; por otra parte porque el propósito de tal observación es lo que determinará lo que se hará, lo que se obtendrá y la forma en que será usará. En la observación para llevar a cabo una investigación, tanto el objeto o situación elegida, como el motivo de la observación y el "marco de referencia" del observador intervendrán en lo que el observador va a percibir, registrar, analizar y describir (Evertson y Green, 1989: 176).

Lo observado en el ambiente escolar permitió conocer la dinámica de las actividades que se sigue en el salón, el grado de participación e interés de los estudiantes, el manejo de la lengua y la labor del docente. Lo que permitió concluir sobre las implicaciones de ENLACE en las prácticas educativas y qué tanto esta evaluación considera las características y requerimientos de los estudiantes en materia de conocimientos y aprendizajes.

Mientras que lo observado fuera del ambiente escolar permitió conocer la dinámica de la comunidad, sus actividades productivas, su infraestructura, sus caminos, los trayectos de los niños. De modo que se pudiera conocer el contexto social, cultural y productivo de la comunidad, para poder contrastarlo con los temas que evalúa ENLACE, así como con los modos y la dinámica de su aplicación.

También se realizó observación en los dos días en que se aplicó la prueba, con el fin de observar cómo viven los estudiantes esta evaluación, para observar la forma y logística que se sigue dentro de las escuelas para su aplicación, cuanta gente participa externa a las escuelas, cuáles son las indicaciones que los niños reciben por parte de los evaluadores, en qué lengua se dan, qué dudas surgen en el proceso, cómo se maneja el tiempo. Esto nos permitió contrastar lo que

dijeron los profesores en las entrevistas y en el grupo focal sobre el grado de importancia que tiene la evaluación para los estudiantes, además de analizar qué tan sensibilizada está la dinámica que se sigue en la aplicación de ENLACE con el contexto de los estudiantes.

Capítulo 4: Hallazgos y discusión "Aportaciones de profesores y estudiantes que nos amplían la mirada sobre ENLACE"

A continuación se muestran los hallazgos desglosados en cuatro apartados, los primeros tres coinciden con los objetivos de este trabajo, el cuarto aun y cuando no forma parte de nuestros objetivos se considera de gran relevancia, si estamos abogando por formas distintas de hacer las cosas: 1) ENLACE y su pertinencia cultural, 2) Influencia de ENLACE en las prácticas educativas, 3) Yo estudiante ¿cómo viví ENLACE?, 4) Profesores, imaginando una evaluación diferente.

Hay que aclarar que en este capítulo plasmamos algunas de las ideas compartidas por profesores y estudiantes para dar soporte a cada idea, por lo que la respuestas de las encuestas se transcribieron tal y como la escribieron los profesores o estudiantes.

4.1 ENLACE y su pertinencia cultural

4.1.1 ¿Lo que leo y respondo en ENLACE me significa?

Cómo vivo en mi comunidad

Para el análisis de la pertinencia cultural de ENLACE, se plantearon y llevaron a cabo diferentes actividades con estudiantes. La primera actividad que se les pidió realizar, con fines de registro y análisis, fue elaborar un dibujo de cómo era su comunidad al que le podrían agregar un título y una descripción. Se deseaba que esta actividad tuviera sentido para ellas y que la realizaran con interés, ánimo y gusto. Fue así como se acordó que realizarían un dibujo y que posteriormente sería presentado a niños de otra escuela perteneciente al municipio de Zinacantán, quienes conocerían su comunidad a través de sus dibujos. Posterior

al dibujo vino la elaboración de una carta, en donde de igual forma se les solicitó que les contaran a los niños de Zinacantán cómo es su comunidad, qué les gusta de ella, que presentaran a su familia y las actividades que realizan, además de cualquier otra cosa que les quisieran compartir sobre su comunidad y su vida cotidiana (los elementos de su vida diaria que les resultan significativos). A través de estas actividades podrían comunicar lo que consideran relevante sobre su comunidad, su familia y su vida; y también nos permitiría conocer cómo viven, su entorno y sus prácticas.

Sus dibujos y temas recurrentes

Al pedirles que realizaran el dibujo tenían dudas, se miraban unos a otros, miraban al profesor, me miraban a mí. Dio la sensación de que el hecho de dibujar de forma libre los asustó un poco, tardaron en empezar, pero después de repetirles varias veces que dibujaran lo que quisieran de su comunidad, después de darles ejemplos de lo que podían dibujar y de decirles que todos los dibujos serían lindos, empezaron a plasmar formas y colores. Una de las cosas que llamaron la atención fue cómo las ideas se pasan de un niño(a) a otro(a), se fijan en los dibujos de los demás como cerciorándose de que sus dibujos estuvieran bien en comparación de los otros. Realmente parecían interesados y gustosos de realizar este dibujo que sería visto por otros niños de otra colonia y otro municipio.

Los tres ejes temáticos identificados en los dibujos revisados son la familia, la escuela y la comunidad, y en el interior de cada eje se identifican también elementos relevantes que los constituyen: cómo es mi casa, los animales y

plantas que hay en mi comunidad y que conozco, las actividades que se realizan en la casa y en la comunidad, cómo es mi escuela, quiénes integran mi familia, cómo son las construcciones de la comunidad.

Familia. Los elementos dibujados a los que hicieron más referencia dentro de este eje están los integrantes de su familia, las casas donde viven con sus techos de teja, la cocina con su chimenea, sus animales entre ellos pollos y perros, las plantas y/o árboles que están alrededor de su casa y los caminos que *conectan su* hogar con el resto de la comunidad.

Escuela. En relación con este eje temático, la mayoría de los dibujos contienen la cancha de basquetbol con todos sus detalles (las canastas, los símbolos del piso que indican media cancha), los baños, los salones de clase que en algunas ocasiones estaban de igual forma bastante detallados (ventanas, puertas, perillas de las puertas, el ladrillo, su techo) compañeros jugando en la cancha y el camino que une a la escuela con la comunidad.

Comunidad. Los aspectos que plasmaron con referencia a este eje son las montañas, los árboles, las flores, sus animales como aves, patos, conejos, burros, caballos, borregos y pollos, las casas, sus caídas de agua y pequeños estanques, las milpas, la iglesia/templo, personas realizando distintas actividades de trabajo como cortando leña y criando borregos, la tienda, la carretera que cruza su comunidad, los automóviles, así como los caminos-parajes que interconectan cada lugar.

Conjuntando estos tres ejes se observan elementos de su cultura como, la dinámica de vida, las personas que conforman su familia, las actividades a las

que se dedican, los elementos que son parte de su vida cotidiana (animales, plantas, montañas, agua, etcétera y los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana. En este sentido se identifica la relevancia que adquiere para los niños la “convivencia” es su contexto rural a través de la relación que plasman con sus animales, con sus montañas, con el agua. Se observa la importancia que se le da en el ambiente familiar al cuidado de sus pollos, a la cocina como espacio independiente, separado del “cuarto” de dormir. También se identifica el trabajo agrícola como contexto de vida, en este caso destaca la presencia de las milpas del maíz, de habitantes efectuando labores del campo. La iglesia, templo o ermita (nombres que los niños manejan) es sin duda otro elemento presente en sus dibujos, a lo que sin duda el aspecto religioso juega un papel importante en su vida y de la comunidad. Otros elementos que aparecen en casi la totalidad de los dibujos es la carretera que atraviesa la comunidad y que conecta con la cabecera municipal y los caminos que conectan cada lugar plasmado por los niños, todos los espacios están conectados por caminos o por la carretera. La escuela cobra una relevancia fundamental pues es dibujada y considerada por los niños como espacio lúdico por excelencia en el que es posible el juego y la convivencia con otros niños.

Figura 3: Estudiantes de 5° y 6° de primaria del municipio de Tenejapa realizando sus dibujos durante el trabajo de campo, mayo 2013. Foto: Barbara Salazar

Figura 4: Dibujo realizado por estudiante de 6° grado de primaria del municipio de Tenejapa durante el trabajo de campo, mayo 2013.

.

Figura 5: Dibujo realizado por estudiante de 6° grado de primaria del municipio de Tenejapa durante el trabajo de campo, mayo 2013.

Sus cartas y temas recurrentes

En las cartas los niños se identifican los mismos ejes temáticos que en los dibujos: Familia, Escuela y Comunidad.

En el ámbito familiar detallan quiénes integran su familia, las actividades que realizan sus integrantes, cómo se recrean, los alimentos que preparan, su rutina familiar y las relaciones intrafamiliares que están presentes.

En lo que respecta a quienes integran sus familias, hablan de papá, mamá, hermanos, hermanas y en ocasiones de abuelo(as) y tíos(as). Sobre las actividades que realizan como familia se destaca el trabajo en la milpa específicamente la siembra de maíz y frijol “para comer”, en la siembra participan todos los integrantes papá, mamá e hijos, también hay quienes cosechan o piscan café; los padres en ocasiones trabajan en una actividad distinta a la siembra como puede ser la construcción o el manejo de taxis, sin embargo el resto de la familia continúa atendiendo la tierra; es destacable el trabajo infantil

que realizan todos los niños como práctica cotidiana en el entorno familiar, ya sea en la siembra o bien en actividades dentro del hogar como lavar ropa y trastes. En lo que respecta al modo en que se divierten, descansan y conviven entre ellos y con su familia, hacen mención a que sus paseos son ir a caminar por el bosque con sus familiares, visitar la cabecera municipal para realizar algunas compras, así también como ir a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, también es reiterativo el salir a jugar con sus hermanos o hermanas, en el caso de los niños, ellos juegan al futbol y a las canicas con sus hermanos, las niñas no mencionan los tipos de juegos que realizan en su casa, pero tanto niños como niñas hablan de salir a pasear al bosque. Una de las actividades del día que destacan es la de comer, ya sea en la mañana o después de la escuela y al llegar su papá de trabajar, mencionan que se prepara tortilla y toman café y quien prepara los alimentos es su mamá. Se destaca el aspecto del respeto que tienen hacia sus mayores pues hablan de obedecer lo que les indican y en acompañarlos en sus actividades. Para ellos el padre es quien cumple la función de proveedor pues hablan recurrentemente de que su padre va a buscar la comida, es quien lleva el dinero; sin embargo todos los que integran la familia, participan en el trabajo de la tierra. Al regresar a su casa después de la escuela, mencionan que realizan diferentes actividades: hacer tarea, comer, trabajar, jugar y dormir. En sus hogares los niños juegan con sus hermanos, sólo en ocasiones los varones hablan de que se juntan con otros amigos.

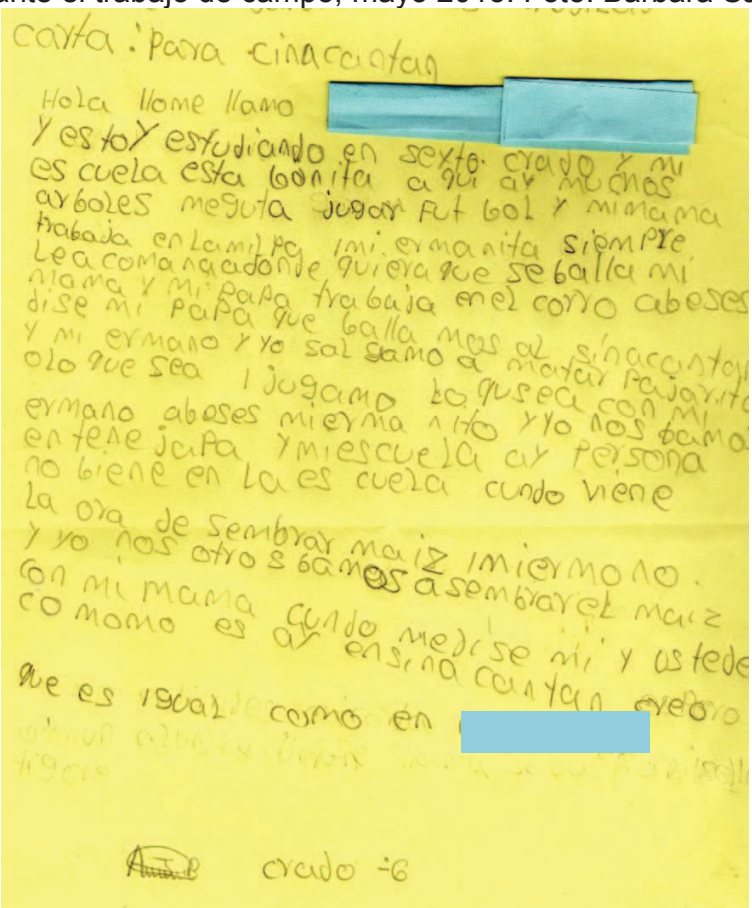
Con respecto a la escuela es en su mayoría considerado como espacio de recreación, en el que juegan, en el que conviven, aprenden y en el que encuentran a sus amigos o amigas. Las características con las que describen su

escuela es que “es bonita” y en ella practican la suma, resta, división, multiplicación y además leen. En los niños es muy específico que en la escuela juegan sólo con otros niños al futbol y basquetbol, mientras que las niñas sólo mencionan que ahí tienen a sus amigas con las que juegan y que inclusive a ellas les gusta jugar “con niñas y niños”. Es importante destacar el poco detalle que hacen en la labor de sus docentes, lo único que mencionaron es que ellos “les enseñan a” y que los saludan después de las clases; tampoco ahondan en las actividades que realizan dentro del salón de clases, sus materiales, ejercicios, nada, sólo hablan de que realizan sus tareas y de las operaciones básicas que les enseñan.

En el eje temático que habla sobre la comunidad destaca el realce que le dan a lo “bonito” que es lugar en el que habitan: mencionan que hay muchos árboles bonitos, río, pájaros que cantan bonito, se dan manzanas, peras, ciruelas, moras, duraznos, hay mucha lluvia. La gente trabaja en la milpa y se dedica al cultivo del frijol y maíz, mencionan que en su comunidad son muy diferentes pues hay quienes tienen animales y quienes no tienen, hay personas pobres y personas que son muy ricas. Las niñas destacaron el tipo de vestimenta que usan las mujeres, la enagua, mientras que los hombres usan pantalón, pero en días de fiesta los hombres llegan a usar sus trajes tradicionales; en estos días de fiesta se toca música regional y se truenan cuetes. La comida preferida son tamales de frijol y la verdura, pero mencionan que en su comunidad las personas ricas comen de todo, inclusive carne.

Figura 6: Estudiantes de 5° y 6° de primaria del municipio de Tenejapa realizando sus cartas durante el trabajo de campo, mayo 2013. Foto: Barbara Salazar

Figura 7: Carta escrita por estudiante de 6° grado de primaria del municipio de Tenejapa durante el trabajo de campo, mayo 2013. Foto: Barbara Salazar

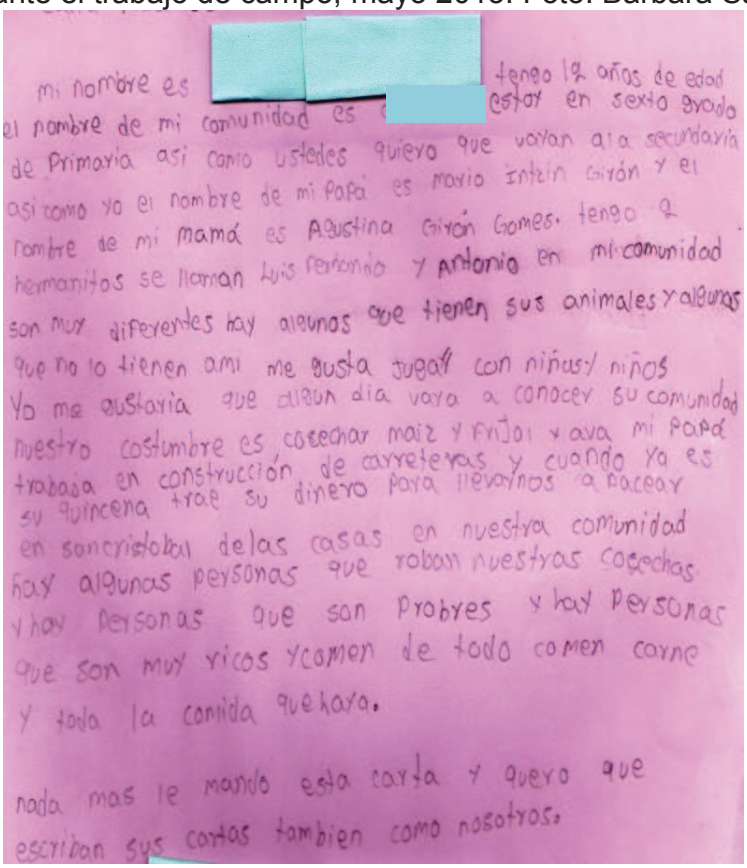


carta: para cinacantan

Hola llome llamo [redacted]
y estoy estudiando en sexto crado y mi
escuela esta bonita aqui ay muchos
arboles meguta jugar Fut bol y mimama
trabaja en lamilpa imi ermanita siempre
Lea comanacadonde quiera que se balla mi
mama y mi papa trabaja enel corro abeses
dise mi papa que balla mas al sinacantan
y mi ermano y yo sal samo a matar pajarito
olo que sea i jugamo bo qusea con mi
ermano abeses mierma nito y yo nos bamo
en tene jupa y mi escuela ay persona
no biene en la es cuela cundo viene
la ora de sembrar maiz imiermano.
y yo nos otros bamos a sembrar el maiz
con mi mama cundo medise mi y ustede
co mamo es ay ensina cantan evero
que es igual como en [redacted]

crado -6

Figura 8: Carta escrita por estudiante de 6° grado de primaria del municipio de Tenejapa durante el trabajo de campo, mayo 2013. Foto: Barbara Salazar



mi nombre es [redacted] tengo 12 años de edad
el nombre de mi comunidad es [redacted] estoy en sexto grado
de Primaria asi como ustedes quiero que vayan a la secundaria
asi como yo el nombre de mi Papá es mario Intzin Girón y el
nombre de mi mamá es Agustina Girón Gomes. tengo 2
hermanitos se llaman Luis fernando y antonio en mi comunidad
son muy diferentes hay algunos que tienen sus animales y algunos
que no lo tienen ami me gusta jugar con niñas y niños
Yo me gustaria que algun dia vaya a conocer su comunidad
nuestro costumbre es cosechar maiz y frijol y ava mi Papá
trabaja en construcción de carreteras y cuando ya es
su quincena trae su dinero para llevarnos a pasear
en sancristobal delas casas en nuestra comunidad
hay algunas personas que roban nuestras cosechas.
y hay personas que son probres y hay personas
que son muy ricos y comen de todo comen carne
y toda la comida que haya.

nada mas le mando esta carta y quero que
escriban sus cartas tambien como nosotros.

Preguntas elaboradas durante el grupo focal

En el grupo focal se realizaron cinco preguntas enfocadas a ahondar en las actividades del día a día que tanto los niños o las niñas realizan en el hogar, así como las actividades que realizan sus familiares cercanos. De este modo se podría tener referencias más específicas de su cotidianidad y de su marco de referencia, de modo que se pudiera cotejar lo que compartieron en los dibujos y cartas, con las respuestas dadas a estas preguntas. A continuación se detallan las respuestas dadas por los estudiantes.

1. ¿Qué me enseña a hacer en casa mi mamá (abuela/tía/hermana mayor)?

   Entre las respuestas dadas por los estudiantes para esta pregunta fueron: a hacer la tortilla y la comida, a lavar, a barrer la casa, a lavar los trastes, a respetar a las personas, a traer leña, a trabajar en el campo.

2. ¿Qué me enseña a hacer en casa mi papa (abuelo/tío/hermano mayor)?

   A trabajar en el maíz, a cortar y cargar leña, a manejar el carro, a sembrar frijol, a ayudar en la milpa, a cosechar café, a trabajar en el campo, a respetar a las demás personas.

3. ¿Qué hago yo en mi casa o como ayudo en casa?

   En el caso de las niñas ayudan a hacer tortillas, a limpiar la casa, a lavar los trastes y la ropa, a trabajar en el campo cortando frijol y maíz, a preparar la comida y también señalan que realizan su tarea. Los niños ayudan a sembrar maíz, a lavar el carro, a cortar y cargar leña, a cosechar el café, a lavar ropa, a limpiar la casa y realizan su tarea.

4. ¿En qué trabaja mi mamá y/o abuela?

   Sus madres trabajan en la casa, en la cocina, preparan la comida, lavan la ropa y los platos, trabajan también en el campo, cortan frijol y maíz, en la tienda, cortando leña. Sus abuelas trabajan en el campo, cosechando maíz.

5. ¿En qué trabaja mi papá y/o abuelo?

   Sus padres trabajan en: la tortillería, en el carro (taxis), en la construcción o trabajan fuera de Tenejapa. Los abuelos trabajan en el campo, cosechando café, cargando leña, trabajan fuera de Tenejapa.

A través de los dibujos, cartas y las preguntas hechas en el grupo focal se hace evidente las relaciones que los niños mantienen con su entorno natural, familiar y comunitario a partir de las diferentes actividades que realizan. Sus estrechas relaciones que mantienen con “la milpa” y “el campo” como elementos significativos de aprendizaje. Su relación casi inherente con el trabajo agrícola que fortalece su contexto más íntimo; la vida, no pueden interpretarla sin hacer una referencia con las prácticas agrícolas que desarrollan sus padres, hermanos, tíos y ellos mismos en el entorno familiar (esto está presente aunque los padres hayan transitado a otras formas de subsistencia). En los documentos también es evidente la relación que los niños establecen con elementos de la naturaleza, con los cuales están familiarizados. La aparición en los dibujos de patos, gallinas, perros, vacas, cerdos da cuenta con claridad de este hecho. Del mismo modo, podemos reconocer la importancia del trabajo infantil en el contexto familiar como una práctica asociada a la subsistencia. En este sentido, la escuela cobra una relevancia fundamental, pues se establece como el lugar lúdico por excelencia. El bastión de juego, no necesariamente de aprendizaje (porque parte de su aprendizaje lo llevan a cabo, sin aulas, en la vida cotidiana), que cubre la posibilidad, el derecho de los niños que tienen al juego. Los niños van a la escuela a jugar, porque en la casa trabajan; no es la intención de la escuela, pero posibilita que se garantice el derecho al juego, no siempre a una educación pertinente, pero si al juego.

En lo que respecta a lo compartido por los estudiantes sobre su modo de vida, es visible el contraste de su entorno con el entorno manejado en la prueba. A través de los elementos que les resultaron significativos como el trabajo familiar, su

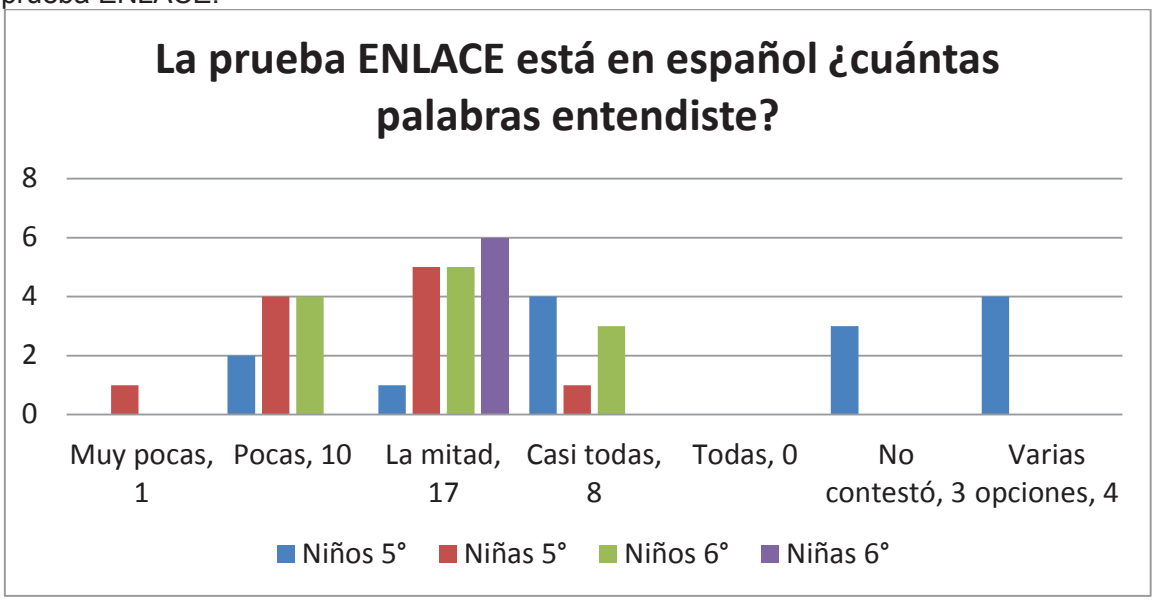
relación con la milpa, con sus animales, su modo de alimentación puede identificarse la diferencia que hay con los contextos manejados dentro de la prueba, los cuales se centran en contextos y vida urbana. Las características sociales y culturales de los estudiantes no están plasmadas ni referenciadas en el contenido de la prueba ENLACE.

Interacción del estudiante con el castellano de la prueba

Partiendo del hecho de que ENLACE está escrita en español, en la encuesta aplicada a estudiantes se les realizó una pregunta relacionada con la cantidad de palabras que habían entendido, para sondear que tantas palabras tenían un significado para ellos e implícitamente retomar qué tanta comprensión tuvieron de la prueba. El 43% de los estudiantes señalaron haber entendido “la mitad” de las palabras; el 25% entendieron “pocas”; 20% entendió “casi todas”; 8% no respondió la pregunta; 3% entendieron “muy pocas”; 0% señalaron haber entendido “todas” las palabras; 10% señaló más de dos opciones. Como se observa en la figura 9, los niños se perciben con un nivel de entendimiento más elevado que las niñas, son muy pocas las niñas que señalaron haber comprendido “Casi todas”.

Es de destacarse que ningún niño señaló haber entendido la totalidad de las palabras, por el contrario la mayoría indicó que entendió solo la mitad. Estos niños tienen como lengua materna el tseltal y como segunda lengua el español lo hablan y comprenden muy poco. En este sentido se observa que no considerar las características lingüísticas de los estudiantes influye en el entendimiento de las palabas y por ende en la comprensión de los reactivos de la prueba.

Figura 9: Cantidad de palabras que los niños señalaron haber comprendido de la prueba ENLACE.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

Como detallaremos más delante, en el apartado 4.3.2, los resultados de la prueba ENLACE 2013 que obtuvieron estos estudiantes de 5° y 6° son muy distantes de lo que nos dijeron en esta encuesta. La mayoría señaló haber entendido la mitad de las palabras, pero por otro lado en las tres materias evaluadas en ese año la gran mayoría tuvo una calificación de “Insuficiente”.

Con los estudiantes que participaron en el grupo focal, que recordando fueron 16, se realizó una actividad que consistió en subrayar en el cuadernillo de ENLACE las palabras que desconocieran. En las tablas 3 y 4 se presentan las palabras subrayadas por los estudiantes tanto de 5° como de 6° grado (solo se muestran los reactivos en los que hubo palabras desconocidas). En el caso de la asignatura de Español hubo reactivos que contenían una lectura previa, de ahí que en éstos se identifiquen más palabras que en otros reactivos.

Tabla 3: Palabras desconocidas indicadas por los estudiantes de 5° grado, en el cuadernillo de ENLACE 2013 en las secciones de Formación Cívica y Ética y Español.

No. de Reactivo (124 a 143)	5° Grado			
	Formación Cívica y Ética			
	Palabras desconocidas			
124	estirón	pubertad		
125	debilitamiento			
126	anorexia			
127	admira			
130	racional	domicilio		
131	biodegradable	dotación		
132	discriminatorio			
133	exhiben			
134	reciclen			
135	inaugurar	inunda		
136	perspectivas	predice	daño	conflictos
137	recolección	unidad	respiratorias	
138	simularan	representativas	simuló	Legislativo
	actividad	exclusiva	vitalicio	prejuicio
139	espectacular	los gobernados		
140	definido	aprendimos	frescas	kermés
142	individual	reglamento		
143	sugiere	manifestaron		

Fuente: Trabajo de campo, 2013.

No. de Reactivo (27 a 34)	5° Grado				
	Español				
	Palabras desconocidas				
27	sentido de	hace para imponer	tampoco	holandesa	el bullyng
28	entrecomillada				
29	del autor	referencia bibliográfica			
30	construyen y previenen riesgos	con respecto	autónomos	conflictos sociales	
32	toman sol por	Don tembleque	asustado como ratón	percatan de su	caprichosa
34	parlamento	prestando especial	de los paréntesis		

Fuente: Trabajo de campo, 2013.

Tabla 4: Palabras desconocidas indicadas por los estudiantes de 6° grado, en el cuadernillo de ENLACE 2013, en las secciones de Formación Cívica y Ética, Español y Matemáticas.

No. de Reactivo (55 a 74)	6° Grado				
	Formación Cívica y Ética				
	Palabras desconocidas				
55	de la pubertad	transición	opuesto	genitales	menstruación
	eyaculación	situaciones			
56	arriesgarte				
57	opciones	frecuentemente	respectivamente	responsabilidades	dificultades
58	económicamente	domésticos	autónoma		
59	gratitud	confianza	género	aprecio	respeto
	identidad				
60	justicia	colaborativo	debate		
63	inscripción				
65	comunicación				
66	artículo				
67	diversidad	tradiciones			
68	convivencia	convencer			
70	monárquico				

Fuente: Trabajo de campo, 2013.

No. de Reactivo (1 a 17)	6° Grado				
	Español				
	Palabras desconocidas				
1	Aunque la	Así que cuando el maestro	A la pasada, bajó la palanquita	voces, pero no entendía	repisa al tiempo
	distinguiendo una	justamente	respondió el maestro	ahorita no	maquetas
	rechinó	enfiló	paralizado	disponiéndose	conserje
	embargo	controlando	silueta	inmediato	gracioso
	pupitres	misterio			
2	texto				
3	excepto				
4	bodega				
5	curiosidad				
6	exclama	disgusto			
7	fragmento	graciosos			
8	fragmentos				
9 a 17	Matemáticas: Ningún estudiante seleccionó palabras en el apartado de Matemáticas de esta sesión				

Fuente: Trabajo de campo, 2013.

No. de Reactivo (112 a 129)	6° Grado				
	Matemáticas				
	Palabras desconocidas				
112	defectuosa	cose	ocasionando	desechada	progresivo
113	defectuosa	ocasionando	desechada	asignan	progresivo
116	escala				
117	barda	galones	aproximadamente	considera	galón
119	promover	comercio	ventas		
120	obtuvieron	referencia	opciones	moda	
Español					
121	remodeló	reinauguró	remodelación	conservar	carencia
	degradar	orgánica	inorgánica	introducción	estimado
	reacción	positiva	mantenimiento	vecindario	opciones
	recreación	inconveniente	suficientes	contenedores	condiciones
	antemano	opinión	corresponden	comentarle	previó
	totalmente	conserve	posible		
122	anterior	motivar	causa	promover	beneficie
	contacto	expresar	públicamente	opinión	
123	beneficio	recreativas	motivación	adicional	instalación
	contenedores	asistan	promover	colaboren	
124	expresadas	remodeló	reinauguró		
125	distinguidas	expresarme	expresar	correspondiente	plantel
	exponer				
126	casero	homogéneo	acción	reacción	organismo
	consideración	antibióticos	efectividad	batir	compuesto
	agregar	bicarbonato	batiendo	incorporan	ingredientes
	burbujeo	combatirla	flemas	resfriado	inflamación
	rajitas	disuelva	exprime	acostarse	consentir
	ambos	lector	generalmente	infusión	semejanza
	aclaran				
127	incapaz	constantemente			
128	debate	elemento	interesante	caseros	(sin) embargo
	charlatanes	tanteo	expresión		

Fuente: Trabajo de campo, 2013.

En este apartado notamos el poco o nulo entendimiento que los estudiantes refieren a las preguntas. Al existir en un solo reactivo varias palabras que desconocen, la consecuencia es la gran dificultad para encontrarles sentido y congruencia a las oraciones, a las lecturas, a las posibles respuestas que maneja la prueba ENLACE (las cuales al ser muy parecidas es sumamente difícil o imposible que el estudiante identifique una posible diferencia entre ellas). Podemos observar palabras que desde la lógica hegemónica tienen un

significado y/o representan situaciones, cualidades u objeto que tiene sentidos, pero que los niños de esta primaria no comprenden como: perspectivas, simularan, vitalicio, caprichoso, transición, progresivo, semejanza, incapaz y charlatanes. Para los niños cada una de estas palabras o frases resultan huecas, sin significado aparente, ya que no existe una relación con su contexto cercano, sus historias de vida y su manera de coexistir en el mundo, dicho de otra forma no se relacionan con su vida, no las conocen, no las han escuchado, en su alrededor o contexto no se mencionan.

En este sentido, la prueba ENLACE remite a un contexto sociocultural ajeno y establece una barrera comunicativa pues sus contenidos, aunque pretendan ser "universales" no son entendidos en el contexto de estos niños indígenas. El problema no radica en el desconocimiento de "palabras" como parte de una "educación" deficiente. Más bien, las palabras enlistadas con anterioridad, están fuera del contexto cercano de los estudiantes. Muchas de estas palabras, no solo son desconocidas, más bien no existen referentes en su vida cotidiana como: anorexia, domicilio, biodegradable, reciclen, inaugurar, recolección, Legislativo, kermés, barda, moda, defectuosa, remodeló, vecindario y contenedores.

Es de entenderse entonces que los niños al desconocer dos o más palabras de una frase o reactivo resulte complicado comprender el significado de un párrafo y de una pregunta. En este sentido se destaca la gran diferencia que existe entre los elementos simbólicos que los niños nos presentan en sus dibujos, cartas y participaciones en contraste con el contexto plasmado en la prueba ENLACE. Por una parte tenemos todos los elementos que le resultaron significativos a los

niños y por otra la ausencia de tales elementos en la prueba, que como ejemplo se encuentran las palabras carentes de significado para los estudiantes.

Por otra parte al cuestionar a los profesores entrevistados sobre lo que pensaban de que la prueba estuviera en castellano todos mostraron su inconformidad ya sea por el "nivel" de español que se maneja o bien porque no se considera en lo absoluto la lengua materna de los niños. Los motivos que ellos dan para sustentar esta inconformidad son: el alumno no puede interactuar con el texto pues cuando leen en español no logran explicar el contenido, por la falta de desenvolvimiento en esa lengua; se debe considerar tanto su lengua como el español, pero retomando su nivel lingüístico y cultural del niño; el castellano que maneja la prueba no es entendible para sus niños, esta falta de comprensión del castellano, que viene en la prueba, da pie a que sus estudiantes no puedan analizar las preguntas; el proceso cognitivo de los niños es en su lengua materna y aún así no le dan importancia; es totalmente contradictorio porque en los lineamientos de parámetros curriculares les indican que trabajen en lengua materna y ENLACE no la considera; si es una modalidad bilingüe la prueba debe ser mitad y mitad.

A continuación presentamos testimonios compartidos por profesores, los cuales son transcripciones textuales en las que se respetan su forma de hablar y los modismos:

"Desafortunadamente a veces, como decíamos, el alumno o la alumna, pues al leer el texto sólo por empezar está en esa lengua pues no puede interactuar con ese texto, menos en lo que lee, no responde a su necesidad, entonces el resultado no es satisfactorio…"

"La problemática que nos enfrentamos es que los niños no entienden las preguntas, no comprenden, lo pueden leer pero entender no, son dos cosas diferentes, si. Entonces

tendríamos que aclarar, explicar qué significa, manejar los sinónimos que los puedan entender, también vienen nombres de animales que ellos desconocen, a veces ciencias naturales te habla de un oso, elefante, jirafa yo creo que ni en el país se dá los animales y entonces los niños no los conoce(n).

"Hemos de entender que el alumno debe ser evaluado en su lengua […] pero también no abandonar la otra lengua, porque hoy en día, pues como se dice, tiene que dominar su lengua materna como también la otra lengua, porque es la lengua nacional. Entonces éste sólo sería una situación que no lo tengo claro cómo debería de ser para dar una propuesta y en ¿cómo no? Pero sí sería retomar cuestiones temáticas de acuerdo al nivel lingüístico, al nivel cultural del niño."

"Hemos observado como docentes que cuando un niño lee en su lengua materna, cuando al término de la lectura le preguntamos de qué se trató la lectura pueden comentar, pueden decir qué entendieron, dónde ocurrieron los hechos y todo. Pero si leen en español no, no pueden explicar, precisamente por la falta de desenvolvimiento con esa lengua, que es el español. Entonces en las comunidades, platican, conversan, hablan de su casa, dentro de la comunidad platican en su lengua indígena y no solamente en la escuela, algunas veces platicamos con ellos, pero son muy pocas. Aunque nosotros como docentes queremos enseñarles hablándoles en español pero nos contestan en su lengua indígena, aunque le insistamos que deben de contestar, tratar de platicar, de que contesten en español lo que nosotros le estamos diciendo en español, pero les da pena, son muy penosos."

"Bueno éste está bien, está bien que esté en castellano, pero que sea en un castellano entendible para los niños porque manejan como le digo un castellano que está a nivel internacional y como que están evaluando a todos los niños como que si fueran del primer mundo o como que si fueran en la ciudad. Todavía los alumnos de la ciudad sí pueden entender y comprender mejor algunas preguntas, si tienen dudas están abiertos para preguntarle a su maestro o a la persona que esté aplicando el exámen, pregunta, de ahí razona y ya, pueden mejorar un poco la evaluación. Pero en una comunidad como le digo, de tín, marín, de do pingüé ¡Como lo puedan contestar! No preguntan, no razonan, no analizan las preguntas, aunque se les pide, aunque se les diga, nomás no, porque como le digo, no está estandarizado la forma de enseñar de los maestros. Si fueran estandarizados, si fueran igual la enseñanza en todo, en todos los docentes entonces hubiera mejor razonamiento, hubiera mejor comprensión, hubiera mejor avance en cuanto a esos trabajos, pero como no hay, entonces no veo el avance, es que cada docente trabaja como quiere, más en el sistema donde estamos."

"Pues que ni siquiera están considerando la lengua materna del niño, que para ellos no es importante la lengua materna del niño, porque está elaborada en español cuando sabemos que el proceso cognitivo de los niños es en su lengua materna prácticamente, no le dan esa importancia. Ahorita ya existen diversas leyes que dicen que se debe trabajar en lengua indígena y todas esas cosas, por ejemplo nosotros como nivel indígena tenemos un plan que se llama parámetros curriculares dónde sí nos dicen que debemos de trabajar en la lengua materna del niño. Entonces está totalmente contradictoria, porque una cosa es lo que dicen en los parámetros curriculares y otra cosa lo que aplica éste, lo que es la prueba ENLACE."

"Cuando hay un bilingüismo en un centro de trabajo lo más claro o el mejor exámen, debe ser mita y mita, entonces ahí también te darías cuenta cuál domina más, porque

hay un bilingüismo, no es monolingüe, la escuela dice bilingüe. No le puedes dar 100% de español, cuando dice que es bilingüe y dónde quedó la otra parte, para mí sería mita y mita."

En las ideas anteriores expresadas por profesores es posible ver una crítica hacia el hecho de que los reactivos de la prueba ENLACE estén en español. Los profesores señalan que sus estudiantes no logran interactuar con los textos y tampoco comprenderlo, al desconocer el significado de las palabras usadas. Expresan que en este sentido existe una contradicción en el sistema educativo, al exigirles trabajar con sus estudiantes en lengua materna y por otro lado el principal indicador del nivel educativo en México sea en español. Los profesores hablan de la importancia de considerar en esta prueba el nivel de bilingüismo de los niños, es decir de tomar en cuenta sus características lingüísticas.

4.1.2 Sentido que tiene ENLACE para los profesores

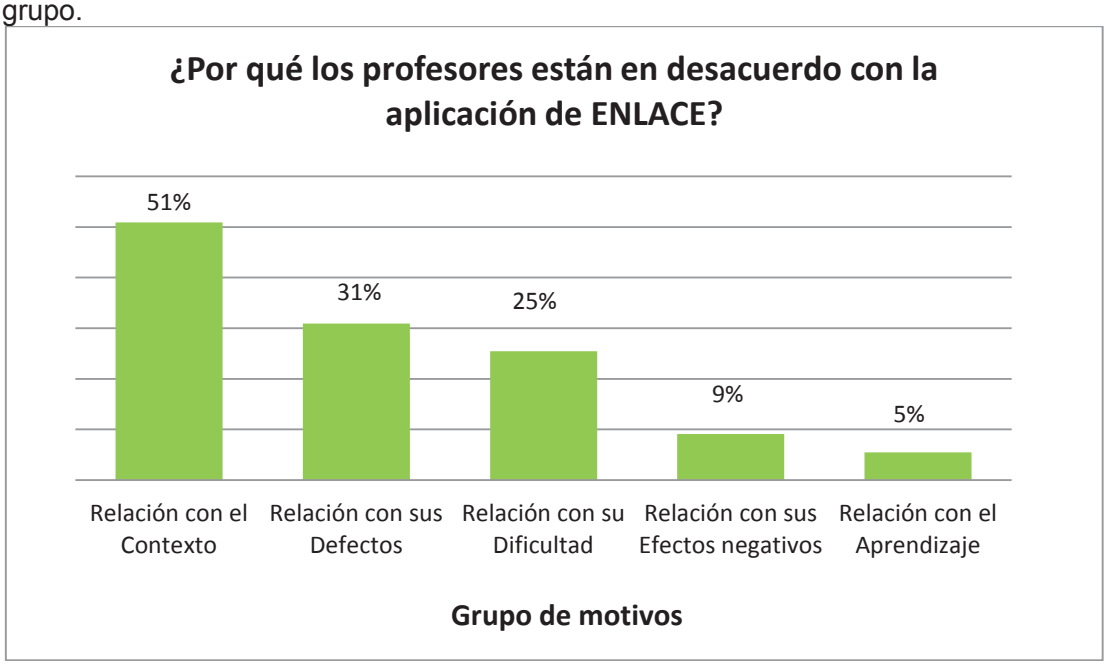
Este apartado detalla la visión que tienen los profesores sobre esta prueba, lo que les representa, el sentido que tiene para ellos: si está de acuerdo o en desacuerdo con su aplicación y por qué; los objetivos que ellos conocen de ENLACE; las contribuciones y perjuicios que ha traído a la educación básica indígena; y el uso que los profesores le ven (o no) a los resultados que obtienen sus estudiantes en la prueba.

De acuerdo o en desacuerdo

De los 90 profesores que participaron en las encuestas y entrevistas, el 66% señalaron no estar de acuerdo con la aplicación de la prueba ENLACE, 30% indicaron estar de acuerdo y el 4% no respondió la pregunta. Los motivos de este

desacuerdo se han dividido en grupos según el tema al que hicieron referencia en sus respuestas (Ver figura 10).

Figura 10: Motivos dados por profesores al preguntarles por qué estaban en desacuerdo con la aplicación de ENLACE y porcentaje de respuestas que hacen referencia a cada grupo.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

a) La prueba ENLACE está descontextualizada y no considera la cultura de los estudiantes. Esto fue expresado por el 51%, %, arguyendo que los niños de zonas rurales pertenecen a contextos con diferencias significativas respecto de quienes habitan en zonas urbanas. Para estos profesores es una prueba que generaliza temas y conocimientos, como si los contextos urbanos fueran exclusivos o generalizados en nuestro país.

Resaltamos que los siguientes extractos de las opiniones de los profesores son transcripciones textuales en las que se respetan su forma de hablar y los modismos:

Descontextualizada

"No viene acorde al medio, cultural, político, económico, psicológico, etc. del niño"
"Porque no es pertinente, de acuerdo a la cultural lengua y contexto".
"… En el contexto indígena los niños no entienden los cuestionamientos, los textos no corresponden a su cosmovisión y contexto".
"Es una prueba fuera de contexto que en la mayoría de las escuelas que la presentan ayudan a sus alumnos al ser muy complicada para ellos…".
"Cabe recalcar que la prueba enlace nos envía ideas de otras naciones".
"Hablan de torta, de restaurante y el niño de comunidad no sabe nada de eso…".

No considera la cultura ni conocimiento de los estudiantes

"Porque trae preguntas estandarizadas nacionales y no toman en cuenta la cultura del niño".
"No se retoma los contextos de los alumnos y los conocimientos dentro de ellos, que únicamente son estándares retomados de las zonas urbanas".

Elaborada para contexto urbano

"¿Por qué? porque, no se puede comparar un niño que se desenvuelve en una zona urbana a un niño que se desenvuelve en una zona rural, y nosotros siempre acá en la mayoría del estado de Chiapas, la mayoría de sus comunidades es la zona rural, algunos a duras penas pueden hablar, pueden decir sí, muchos no dominan el español como le digo. Entonces por esa razón no puede ser el exámen (ENLACE) igual con un alumno de la zona urbana o con un niño de la zona rural, es diferente, se debe de adecuar la evaluación de acuerdo a su cultura, a la sociedad en que se desenvuelve respetando sus usos y costumbres de cada municipio".
"Primeramente por que el examen no está contextualizado al medio, hablamos de una zona marginal en contexto de una zona urbana".
"Porque no está adaptado a su medio ya que tiene mayor complicación en la comprensión, puesto que esta prueba está hecha para las escuelas urbanas".
"Porque la educación no es pareja con todos los niños. Siempre se hace la diferencia entre lo rural y citadino; dándole preferencia a los de la ciudad"

Generaliza

"Generaliza muchos temas que en las comunidades difícilmente pueden entenderlas"
"La evaluación es generalizada sin tomar en cuenta contexto, situación de la economía, infraestructura, etc.".
"Como profesor frente a grupo no estoy de acuerdo, por lo mismo como yo ya le decía de que el exámen no está al contexto del niño, nunca podrás hacer un exámen fuera del contexto de alguna persona verdad, tendría que ser dentro de lo que corresponde del contexto para que el niño se pueda desenvolver, de esa manera puedes recepcionar [sic] datos del niño, en qué nivel está de aprendizaje[…]Eso es lo que hacen en el exámen ENLACE, viene elaborado desde una oficina, donde ellos piensan que el estudio, tiene un nivel desde Baja California hasta el sur, un nivel [..] de aprendizaje que no lo hay. Entonces por esa razón, no estoy de acuerdo, no le veo el propósito".

En estas respuestas dadas por profesores se identifica que ellos están conscientes de esta ausencia de reconocimiento de la cultura de sus estudiantes, de su forma de vida, del medio en el que se desenvuelven, de su nivel de aprendizaje. Los profesores hablan de una diferencia significativa entre el contexto de sus estudiantes y del contexto al que se hace referencia en la prueba ENLACE. También se logra leer en estas respuestas la dificultad que tienen sus estudiantes en la comprensión, haciendo mención de la situación "marginal" de sus comunidades, de la preferencia que se tiene en la educación por lo citadinos y de lo difícil que les resulta a sus estudiantes hablar el español. Los profesores reconocen un nulo reconocimiento a la diversidad cultural y de las características socio-culturales de sus estudiantes.

b) La prueba ENLACE presenta problemas. Un 31% hace referencia a que es una evaluación incompleta, estandarizada, de corte "nacionalista", que obedece intereses externos, cuyos resultados no tienen utilidad, es considerada una pérdida de dinero, no respeta el plan y programa de estudios, no considera el trabajo en clase, ni atiende al hecho de que se necesitan otras cosas prioritarias en la educación y que es un examen "falso".

A continuación se presentan algunas ideas transmitidas por profesores respecto a este punto, que al igual que los casos anteriores son transcripciones textuales en las que se respetan su forma de hablar y los modismos:

Evaluación incompleta

"No reúne los requisitos para que sea una evaluación integral".
"Porque no se le califica a los alumnos procesos, aptitudes, actitudes y tampoco desarrollan la inteligencia ya que solo son de comprensión y medición de contenidos adquiridos".
"… No respetan [...] los planes y programas de estudio".
"Porque no evalúa lo que trabajo".

Estandarizada y nacionalista

"Porque esta estandarizado y está hecho a [modo de] los países desarrollados".
"Algunos criterios que se usan en dicha evaluación no están de acuerdo a las distintas características de cada alumno".
"Los contenidos a evaluar tienen un enfoque nacional, sin tomar en cuenta el contexto particular del alumno".
"Porque los resultados que se obtienen no son reales debido a la misma estandarización de las pruebas".

No tiene utilidad

"Porque no es lo que se necesita para mis alumnos si no que necesitan apoyos en materiales didácticos, y mejores instalaciones de la escuela".
"Porque para que haya una buena educación, debiéramos contar con mas equipamiento, infraestructura y […] docentes".
"Porque es una pérdida de dinero que se imprime (que se va en imprimir) los exámenes y no hay buen resultad, debe estar adaptado en el nivel indígena".
"Porque no es un examen verídico…".
"Porque no está contextualizada para los niños y no vemos en qué tenga provecho".

Obedece intereses externos

"Porque es una prueba que no mide el nivel de desempeño real del niño sino intereses de gobierno".
"… Además que es una acción de enriquecimiento ilícito para empresarios del ramo".

Los argumentos que se presentaron reflejan que para los profesores esta prueba es un "sin sentido", para ellos es un instrumento carente de utilidad, en el que no ven reflejado lo trabajado en clase, ni la situación real del aprendizaje y los conocimientos de sus estudiantes, tampoco refleja la labor del docente. Los profesores manifiestan su descontento al argumentar que existen otras prioridades en sus escuelas y otras necesidades en sus alumnos, aspectos que no son resueltos o atendidos con la prueba ENLACE. También están presentes aseveraciones que ligan a la prueba con vicios que ligan con el sistema educativo como lo son el enriquecimiento ilícito y el beneficio de intereses particulares ajenos al educativo.

c) La dificultad de la prueba debido a su lenguaje. Un 25% de las respuestas hace referencia a la lengua (el español) usada en el examen que limita la capacidad de respuesta, a los tecnicismos que aparecen, a las palabras desconocidas o al vocabulario "elevado" que maneja, a lo difícil que resulta para los estudiantes el contestarla, comprenderla o encontrarle sentido.

Las siguientes ideas fueron compartidas por los profesores y hacen referencia a este punto, las cuales se trascriben textualmente sin modificar modismos ni formas de hablar:

Lengua usada

"Porque no está en la lengua materna que domina el alumno".
"Porque como dije con anterioridad no hablan el Español y les dificulta para comprender dichas preguntas".
"Los niños no entienden las preguntas que vienen en las pruebas por lo mismo que no domina la segunda lengua (Español)".

Tecnicismos, palabras desconocidas

"Por la tecnicidad del exámen, el no conocer los aspectos culturales de los niños…".
"Se manejan términos que son desconocidos de los niños y está en español al 100% y (es) un exámen nacional generalizado cuando debería ser por región".
"Porque las pruebas vienen descontextualizadas y con un vocablo demasiado elevado, además no están en la lengua materna del niño, hay que traducirla".

Difícil de contestar

"Los niños no lo pueden interpretar las preguntas y difícil de contestar".
"Porque todos los contenidos que aborda el examen, tiene una complejidad que al igual el docente se le complica su resultado".
"Porque los planteamientos y los problemas a resolver son muy elevado para los niños y niñas que viven en la comunidad".

d) Los efectos negativos. El 9% de las respuestas remarcan que ENLACE desprestigia a la educación indígena, que es una prueba discriminatoria y que genera inconformidades y competencia entre estudiantes, además de no tener

utilidad para profesores. Se indica que al ser una prueba diseñada y pensada para contexto urbano, no retoma la cultura y los conocimientos de los pueblos indígenas y la consecuencia es que sus estudiantes obtienen los resultados más bajos, lo que se asocia con “desprestigio” y “discriminación”.

A continuación presentamos ideas fueron compartidas por los profesores, las cuales se trascriben textualmente sin modificar modismos ni formas de hablar:

“Porque es una prueba estandarizada solo para la burguesía, además únicamente busca desprestigiar la educación indígena”.
“Porque discrimina y lacera los derechos lingüísticos del alumno”.
“Es una prueba que segrega y discrimina la cultura de los pueblos indígenas”.
“Es generadora de inconformidades en padres de familia, alumnos y maestros además de promover la competencia en estos”.

En general las respuestas ofrecidas por los profesores con respecto a este punto ejemplifican una interpretación nodal respecto a la prueba ENLACE, la cual hace referencia a la discriminación. Este sentir y afirmar que dicha prueba desprestigia la educación indígena, que atenta contra los derechos lingüísticos y discrimina las culturas indígena pone de manifiesto que para los profesores existe una grieta o falla en el modo en que son reconocidas (o no) los requerimientos y particularidades los pueblos indígenas.

e) No contribuye al aprendizaje. Un 5% no está de acuerdo con la aplicación de la prueba pues ésta no contribuye con el aprendizaje, señalando nuevamente la diferencia en el aprendizaje y la educación de niños de ciudad y de comunidad rural, y porque ENLACE no considera su “nivel” de conocimientos. Consideran que al ser una prueba descontextualizada, que no toma en cuenta los conocimientos previos de niños de zonas indígenas, ésta no genera una contribución positiva en el aprendizaje.

A continuación presentamos ideas fueron compartidas por los profesores, mismas que se trascriben textualmente sin modificar modismos ni formas de hablar:

"Porque es un examen estandarizado que no permite coadyuvar los contenidos con el aprendizaje del educando"
"No es igual el nivel de aprendizaje de los que estudia(n) en la ciudad que los que estudian en las comunidades rural"
"Porque no está de acuerdo al nivel de conocimiento de los educandos".

Respecto a las ideas anteriores es importante recalcar que los docentes tienen claridad en que los conocimientos y el aprendizaje que se generan desde el ámbito urbano, son diferentes a los conocimientos que se aprehenden en el medio rural. En este sentido los profesores reflexionan que a través de la prueba ENLACE la educación indígena no logra ser evaluada según sus logros específicos. Por otra parte se identifica que estas ideas que hablan del "nivel" reflejan un criterio comparativo que suscriben los docentes, en donde se asumen y reconocen en un nivel inferior, idea que transmiten a sus alumnos y comunidades. Esto nos habla de la representación (discriminatoria) que lo profesores tienen sobre lo que sucede en sus escuelas.

En este apartado es importante destacar que la mayoría de los profesores señalaron estar en desacuerdo con la aplicación de esta prueba, manejando motivos como: la descontextualización de la prueba, la no consideración de la cultura ni de los conocimientos de los estudiantes; la discriminación que ejerce y el desprestigio que ocasiona para la educación indígena; su nula contribución al aprendizajes y el que no considera el variado niveles de conocimiento que tienen los estudiantes del país; su estandarización, la incompleta evaluación que

realiza, la inutilidad de la misma; la no consideración de la lengua materna, las palabras desconocidas que manejan y la dificultad de la misma.

Es notorio que las respuestas proporcionadas por las profesoras y profesores están concatenadas en diversas escalas y el punto desde donde los docentes "interpretan" y conectan la problemática asociada a la prueba ENLACE, se fundamenta en la descontextualización del instrumento para "evaluar" de manera uniforme a los alumnos de medio urbano y medio indígena.

No podemos obviar que estos motivos expresados por profesores parecen repetir un discurso pre-elaborado y que circula en el contexto (recuérdese que este estudio se realizó en el momento del paro magisterial ocurrido en 2013) del por qué estar en contra de la prueba. Discurso que no está completamente digerido, comprendido o vivido, sino más bien es lo que "se escucha o se comenta por ahí" sobre esta prueba.

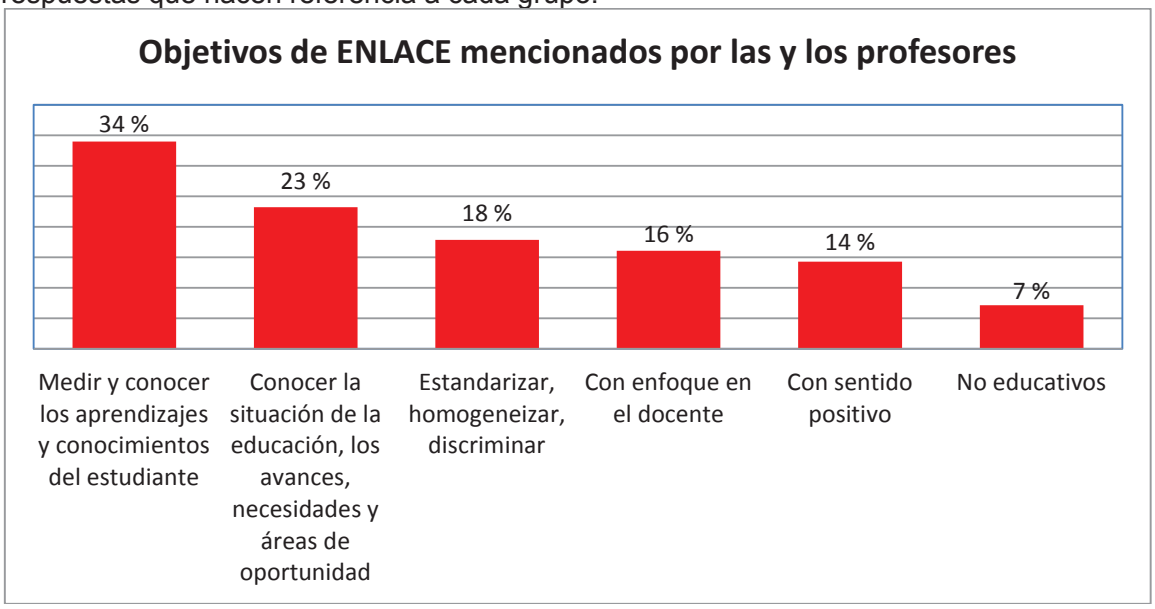
El uso de palabras y frases como "descontextualizada", "no considera la lengua materna", "no toma en cuenta la cultura de los niños" y "es una prueba estandarizada" se repiten una y otra vez sin ofrecer un marco argumentativo sólido o de elaboración propia que le ofrezca marco y sentido. Su empleo parece expresarse como lo políticamente correcto y lo "educativamente mejor" para sus estudiantes, destacándose el cómo "no se debe" proceder.

Objetivos que conocen de la prueba ENLACE

En lo que respecta a los objetivos de la prueba ENLACE, el 62% de los profesores indicaron conocerlos y mencionaron al menos uno, mientras que el 27% señaló no saberlos y el 8% no respondió al cuestionamiento. Los objetivos

que señalaron los profesores se dividieron grupos: a) Medir y conocer los aprendizajes y conocimientos del estudiante, b) Conocer la situación de la educación, los avances, necesidades y áreas de oportunidad, c) Estandarizar, homogeneizar, discriminar, d) Con enfoque en el docente, e) Con sentido positivo, f) No educativos. (Ver figura 11). A continuación se detalla cada uno de los grupos.

Figura 11: Objetivos que los profesores conocen de ENLACE y porcentaje de respuestas que hacen referencia a cada grupo.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

a) Medir y conocer los aprendizajes y conocimientos del estudiante. En este grupo se ubica un 34% de las respuestas, los profesores hacen referencia a que ENLACE tiene como propósito "conocer" el nivel de conocimientos, el aprovechamiento, los aprendizajes, la capacidad y el avance de los estudiantes; otros profesores indicaron que su objetivo es "medir" y "calificar" los aprendizajes de los estudiantes.

"Para conocer el rendimiento escolar de cada niño".
"Para saber qué capacidad ha adquirido".
"Ve los avances que un alumno tiene en cuanto aprendizaje".

“Conocer los niveles de aprovechamiento pedagógico en el niño”
“La medición de los conocimientos obtenidos de los alumnos en el ciclo escolar”.
“…El objetivo de la prueba ENLACE, es para calificar a los alumnos sobre el avance que han tenido en el nivel académico…”.

En este grupo de respuestas se observa cómo los profesores manejan indistintamente los conceptos de conocer, medir y calificar. Pareciera que tales palabras les significan o representan lo mismo. Así también sucede con los conceptos de conocimientos, aprendizaje, aprovechamiento, capacidad y avance, éstos son manejados como sinónimos, inclusive como si tuvieran significados iguales.

b) Conocer la situación de la educación, los avances, necesidades y áreas de oportunidad. El 23% de los profesores hacen referencia a que los objetivos de la prueba tienen que ver con aspectos muy generales de la educación que tienen que ver con los contenidos escolares, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la situación de los centros escolares y de la educación misma.

Contenidos escolares
“Valorar en que contenido le es muy problemoso (problemático)”.
“Evaluar la calidad de los contenidos escolares”.

Proceso de enseñanza-aprendizaje
“Identificar avances y deficiencias en el proceso E.-A (enseñanza-aprendizaje)”.
“Identificar los logros y aprendizajes”.
“Medir los aprendizajes que marca el programa nacional”.

Educación en general
“Probar la calidad educativa”.
“Es conocer el nivel educativo a nivel nacional”.
“Conocer el nivel de aprovechamiento escolar”.
“Ver el logro académico en centros escolares”.

En las respuestas anteriores observamos ideas muy amplias, en las que no se ahonda al detalle. Se habla de conocer y de identificar, sin embargo no se detalla el ¿cómo?. Lo que revela un desconocimiento del modo en que ENLACE emplea

la información que logra recabar, lo que da cuenta de una repetición del discurso oficial del uso que se le da a estas pruebas masivas. También es de destacar que pese a que estas respuestas hablan de conocer e identificar, los profesores no hacen referencia a su centro escolar, a sus estudiantes, a cómo aplican a nivel micro el "saber" el logro académico obtenido.

c) Estandarizar, homogeneizar y discriminar. El 18% de las respuestas se ubican en este grupo, mismas que son asociadas con la parte negativa de la prueba ENLACE pues hablan de alcanzar un estándar y comparar, de erradicar y homogeneizar, de discriminación, de un enfoque más que nada estadístico.

Estandarizar, comparar, homogeneizar

"…Ese es el objetivo de la prueba ENLACE, estandarizar la educación a nivel internacional, a nivel primer mundo, pero no se pudo igualar para nada […] pero nunca se logró el objetivo, nunca se pudo competir con los países del primer mundo.".
"Tener comparaciones con las demás escuelas…".
"Medir el nivel del logro de los estudiantes en comparación con otros países pertenecientes a la OCDE".
"Acabar con nuestra cultura".
"Homogeneizar a la sociedad mexicana…"

Discriminar

"Evaluar alumnos urbanos y no rurales".
"Elevar la calidad de la educación, conociendo las debilidades y/o fortalezas, sin embargo nunca se ha cumplido, más solo discriminarlo".

Enfoque estadístico

"La secretaría de educación le sirve para manejar gráficas nada más".
"Estadísticos"
"…He analizado que ese examen es nada más para que puedan tener una estadística sobre los niños, sobre su aprendizaje…"

En estas respuestas se puede observar que en el discurso de los profesores se hace hincapié en la comparación, la estandarización, el uso estadístico de datos. Sea o no una reflexión consciente los profesores señalan que esta prueba tiene fines no precisamente positivos, sino que le atribuyen un tono negativo a estos adjetivos con los que califican a la prueba ENLACE. Es importante resaltar que de nueva cuenta los

profesores externan un sentido de discriminación pero ahora atribuido a los objetivos de la prueba, lo que vuelve a hacer notorio que en los profesores está presente un desacuerdo respecto a la forma en que son reconocidas (o no) los requerimientos y particularidades los pueblos indígenas.

d) Enfoque en el docente. Aquí se ubican el 16% de las respuestas, las cuales hablan respecto a que ENLACE tiene como objetivos evaluar a los profesores, descalificarlos o premiarlos.

Descalificar y perjudicar al docente

"Descalificar el trabajo del maestro".
"Pero se ha usado para desprestigiar la labor del docente".
"Para mí ENLACE es una prueba estándar que la elaboraron personas que ni conozco ni sé quiénes son, con la única finalidad de ver si nosotros como docentes servimos…".

Evaluar al docente y premiarlo

"Evaluar el trabajo docente en las aulas".
"Que tanto enseña el maestro".
"Gratificación docente".

Se puede observar con estas respuestas que en la visión de algunos profesores la prueba ENLACE se centra en ellos, en evaluar su labor docente. Es de destacarse el enfoque negativo que le atribuyen a esta evaluación de su labor pues señalan que tiene la intención de desprestigiarlos y perjudicarlos. En este sentido hay dos aspectos a resaltar, por una parte la poca información que manejan respecto a los objetivos de ENLACE y por otra el tono negativo que se le atribuye, en este caso de perjudicar a los docentes.

e) Con un sentido positivo. Un 7% de las respuestas se refieren a que la prueba ENLACE tiene como fin elevar la calidad, promover las necesidades de la enseñanza, lograr aprendizajes, mejorar los resultados educativos de los estudiantes y el desarrollo de éstos.

“Promueve las necesidades de la enseñanza de los alumnos”.
“Que los alumnos sean competentes”.
“Mejorar el logro educativo de los alumnos y alumnas del país”.
“Alcanzar metas de aprendizaje mediante el uso de conocimientos”.
“Es una evaluación donde la autoridad educativa quiere lograr el aprendizaje y también el impacto de la enseñanza de los maestros”.
“Elevar la calidad de la educación, conociendo las debilidades y/o fortalezas…”.

Es de destacarse que en ese grupo de respuestas, hablan de objetivos positivos muy generales: mejorar el aprendizaje y el logro educativo de los estudiantes. Es decir hay un desconocimiento de la parte práctica o tangible de esta prueba, la cual se suple con la reproducción de un discurso de lo que para ellos tienen como objetivo las pruebas (en general).

f) Fines no educativos. Otro 7% de las respuestas están relacionados con agentes externos al ámbito educativo como el económico y político.

“Interés de orden empresarial OCDE”.
“Intereses del gobierno para gastar más presupuesto”
“La prueba ENLACE hasta donde yo sé, es todo como un sistema, la elaboran personas que tienen recursos económicos […] porque son millones de pruebas que se mandan a nivel nacional…”.
“Lo veo con un fin político porque entre países […] tiene que ver qué nivel de educación hay, pero es nada más cumplir como gobierno y (con) los alumnos no”.

Resulta importante destacar que para un grupo de profesores los objetivos de ENLACE los con fines económicos, refiriéndose a que existen “negocios” millonarios que benefician a quienes elaboran las pruebas y las aplican; asocian que esta prueba se encuentra relacionada con objetivos económicos en México al pertenecer a la OCDE. En cuanto a los fines políticos relacionan la prueba con beneficios para el gobierno, con acuerdos que se hacen en entre países. Es relevante destacar esta asociación que los profesores hacen entre ENLACE y

fines no educativos, y que efectivamente así se expresan porque para ellos existe un historial o un marco que les sirve de referencia para llegar a tales conclusiones.

En este apartado podemos observar la gran variedad de visiones o versiones que existen entre los profesores con respecto a los objetivos de la prueba ENLACE. Estas visiones son generales, se desconocen las especificidades de los objetivos de la prueba y no es visible un consenso respecto a los objetivos que tiene ENLACE.

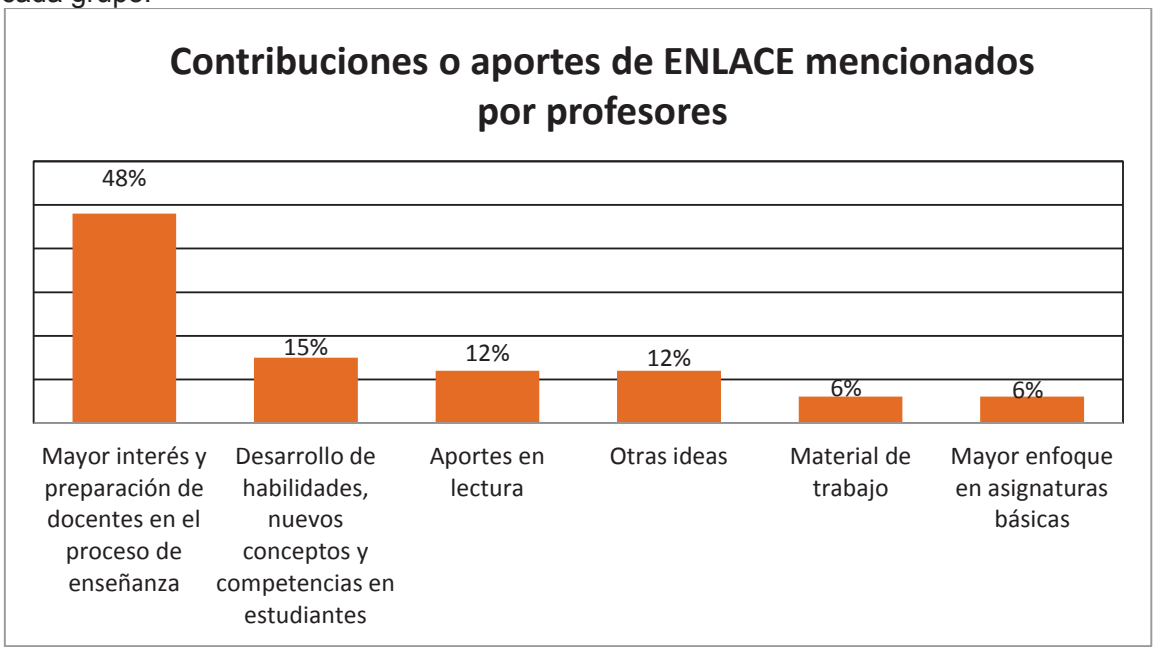
Un dato relevante es que hay profesores que ligan los objetivos de la prueba con un sentido positivo, otros que les dan un sentido negativo y también hay quienes les dan un sentido neutral (es decir que los enunciados no tienen orientación positiva, ni negativa). Respecto a lo anterior se destaca la existencia de que relacionan los objetivos de ENLACE con aspectos no educativos, sino de otra índole (como políticos y económicos).

¿Cómo ha contribuido ENLACE a la educación básica indígena?

En las entrevistas y en el grupo focal llevado a cabo con profesores se les pidió compartir lo que habían vivido y lo que pensaban con respecto al modo en que ENLACE contribuye o perjudica a la educación básica indígena. Mientras que en las encuestas se les cuestionó, a quiénes habían iniciado su labor docente antes de que comenzara a aplicarse la prueba, sobre los cambios que ENLACE había traído al sistema educativo. De modo que en voz de los profesores se lograra identificar la utilidad que ellos le ven a esta prueba.

En este sentido el 35% hizo referencia a algún aporte positivo. Sus respuestas versan en torno a cinco temas (hubo un sexto grupo de ideas que no tenían relación alguna con ningún tema): a) Mayor interés y preparación de docentes en el proceso de enseñanza, b) Desarrollo de habilidades, nuevos conceptos y competencias en estudiantes, c) Aportes en lectura, d) Material de trabajo, e) Mayor enfoque en asignaturas básicas (Ver figura 12). A continuación se detalla cada uno de los grupos.

Figura 12: Grupo de ideas mencionadas por profesores indicando contribuciones o aportes de la prueba ENLACE y el porcentaje de respuestas que hacen referencia a cada grupo.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

a) A raíz de ENLACE hay más preocupación e interés suyo por mejorar la enseñanza, más preparación para realizar su labor docente y un interés en mejorar el uso de las horas académicas (aquí se ubican el 48% de las ideas compartidas).

“Aportaciones, creo la aportación es esa [...] de aplicarnos más a la dinámica de enseñanza y con el tiempo que tenemos dedicarle a las horas académicas…”.
“Adecuar muy bien mis contenidos a enseñar”.
“Hay mayor preocupación en mejorar la enseñanza-aprendizaje”.
“Manejo de mejores métodos y estrategias de enseñanza”.
“Despertar interés en aplicar los temas de acuerdo al ciclo o grado”.
“Casi nada, solo un poco de motivación para mejorar la enseñanza y como plantear las preguntas”.
“… Reafirmamos, porque siempre se ha venido trabajando de esa manera, creo que reafirmamos entonces la aportación que se puede rescatar de este tema, que nos haya despertado ¿por qué traen este tipo de preguntas?, órale debemos cuidar entonces el ritmo del día o el tiempo que le podemos administrar a la enseñanza de las asignaturas, ahí que podría ser eso una aportación”.

b) La prueba ha aportado en la revisión de conceptos y en el desarrollo de habilidades, incluidas y requeridas en ella, mismas que han sido trabajados posterior a la aplicación de ENLACE. También hablan de su contribución en el proceso de reflexión del estudiante (aquí se ubican el 15% de las ideas compartidas).

“En el desarrollo de habilidades, en el caso mío de matemáticas vienen operaciones que si se puede trabajar en el salón".
“El rescate de algunos conceptos, que dentro del exámen vienen nuevos conceptos que tal vez los niños no conozcan. Decíamos antes del exámen que a veces se rescata algo y podemos explicar poco a poco a los niños, durante el exámen pues no se puede hacer nada, después del exámen algunos conceptos que los niños no han entendido hay que explicarles y los niños adquieren nuevos conceptos"
“Sobre […] escritura, reflexión, análisis”.
“Los alumnos deben practicar nuevas competencias para adquirirlas o discutir y realizar un trabajo de reflexión, identificarse con sus nuevos valores”.

c) Con ENLACE ha habido mejoras en la lectura y en la comprensión lectora de sus estudiantes (12% de las ideas hacen referencia a este tema).

“A la lectura, en los cuadernillos puede conocer de esa forma”.
“Sobre comprensión lectora…”.
“Los alumnos se han entregado en la comprensión lectora”.
“Un poco en cuanto a la lectura”.

d) La prueba ha traído cambios que se ven reflejados en los programas de trabajo, un aporte es el uso de los cuadernillos como material de apoyo para el aprendizaje (6% hablan de esto).

"Es que a veces utilizamos los cuadernillos como un material extra, en sí en el momento todo está perdido […] pero después el cuadernillo podemos retomarlo, volverlo a leer, ¿qué debieron haber hecho?, si lo hicieron así o no…".
"Pueden ser los programas de estudio y los textos escolares".

e) A raíz de ENLACE se ha dado más importancia a las dos asignaturas básicas, que para ellos son español y matemáticas (6% de las ideas hablan de ello).

"Porque la realidad en nuestra escuela es darle mayor importancia a dos asignaturas que es español y matemáticas, y no es que sean menos importantes las demás, sino que consideramos que dominando el español como asignatura pueden también dominar su exterior aprendiendo el idioma español. Y en cuanto a matemáticas, matemáticas tenemos la idea de que si le proporcionamos a los alumnos conocimientos de las operaciones básicas pueden enfrentar también su exterior".
"Ha mejorado un poco, se enfoca más a las asignaturas básicas".

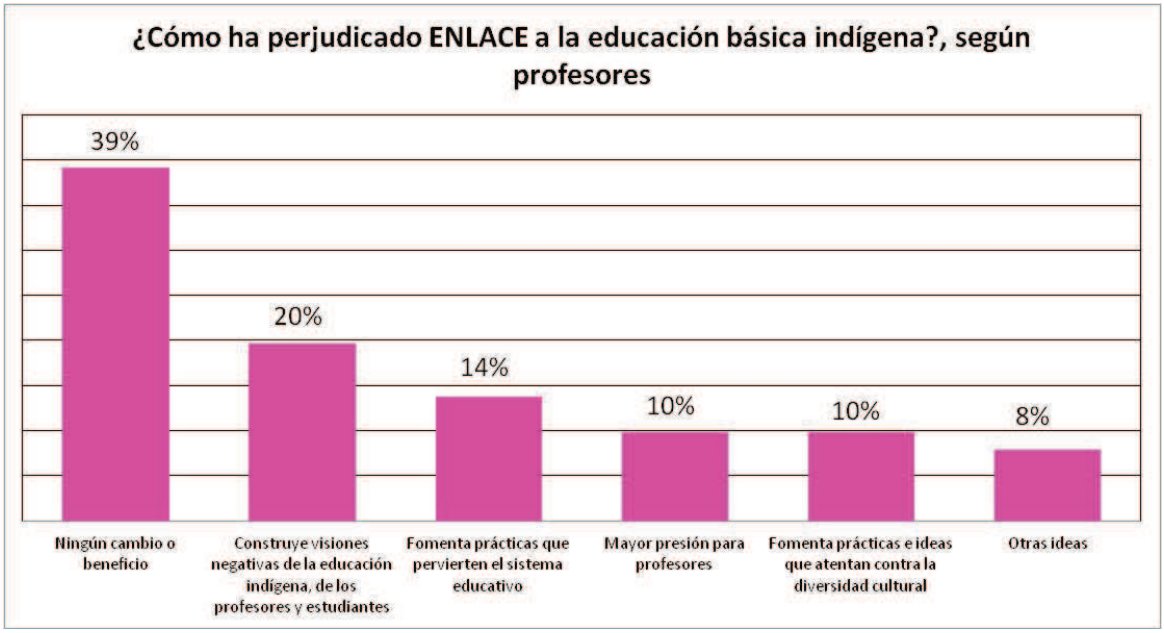
En los testimonios presentados en este apartado los profesores señalaron que ENLACE si ha traído aportes a la educación indígena, los cuales han sido: mejorar la adecuación de sus contenidos y la aplicación de los temas según el grado escolar, poner más empeño en los métodos de enseñanza, el desarrollo de habilidades y nuevos conceptos, contribución al proceso de reflexión y análisis de sus estudiantes, así como el empleo de los cuadernillos de trabajo como material de apoyo. Sin embargo lo que hay que resaltar es que estas "mejoras" giran en torno al contenido de la prueba ENLACE. Es decir que para ellos el aporte que ha traído este instrumento es de reafirmar los temas y los métodos para que ellos y sus estudiantes puedan lograr un mejor desempeño y responder a las necesidades de la misma, no a las necesidades educativas de

los niños. De esta manera se fomenta la “estandarización” de la educación, pues en caso de que efectivamente los profesores laboren en pro de estas acciones, lo hacen no en base a los temas y conceptos pertinentes para sus estudiantes, sino con base en los requerimientos de ENLACE.

¿Cómo ha perjudicado ENLACE a la educación básica indígena?

Es de destacarse que el 65% de los entrevistados y encuestados, que respondieron los cuestionamientos sobre contribuciones, perjuicios o cambios que ENLACE había traído a la educación básica, hizo referencia a aspectos negativos. Las respuestas ofrecidas se centraron en cinco temas, hubo un sexto grupo de ideas que no tenían relación con ningún tema (Ver figura 13):

Figura 13: Grupos de ideas en las que los profesores mencionan que en lugar de aportes la prueba ENLACE ha traído algún cambio negativo, que ha perjudicado a la educación básica indígena o que por el contrario no ha contribuido, ni traído cambios de ningún tipo; así como el porcentaje de respuestas que hacen referencia a cada grupo de ideas.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

a) Esta prueba no ha traído ningún tipo de aporte o cambio, grupo en el que se ubican el 39% de las ideas. Las ideas expresadas hacen referencia a que el gobierno efectivamente está consciente de que la prueba no aporta a la educación y que tampoco beneficia al trabajo de profesores, ni al aprendizaje de estudiantes.

"Para nosotros o para mí ninguna pero para el Gobierno si."
"No ha traído ningún cambio, es solo un cuento más."
"No ha traído nada de cambio ha empeorado por esa razón están analizando a nivel nacional echar abajo y desaparecer ENLACE."
"…Ni ha contribuido ni ha perjudicado, porque desde que empezó la prueba ENLACE que tiene como cinco años que se empezó a aplicar, pues creo que no he visto mejoras en la educación, principalmente en la educación indígena. Y es que las mejoras en la educación no tienen que ver con una prueba estándar, sino que tendría que ver con la visión que tiene la gente, los padres de familia y los niños, tienen que estar incluidos los tres. Puede ser que el docente tenga muchas ganas de enseñar y o de compartir lo que sabe, pero si llega un grupo de niños que tal vez no les interesa o tal vez no es de su interés pues no va a funcionar, o que los mismos padres de familia tampoco sea de su interés…"
"…No hay ningún resultado favorable, eso lo saben los que aplican los exámenes, pero aún así el propósito no se ha logrado porque manipulan los resultados también. En fin yo no sé para qué aplican un exámen nacional, con qué fin."

De nueva cuenta se pone de manifiesto el nulo sentido que tiene esta prueba para una parte de los profesores, quienes señalan que la misma no ha traído ningún tipo de contribución a la educación indígena. En su discurso se plasma no solo una insatisfacción, sino una acusación puntual a quienes ordenan su aplicación, la cual va en el sentido de que esta autoridad o autoridades responsables de la elaboración de ENLACE están conscientes de "lo que hacen", refiriéndose a la no utilidad de la prueba.

b) Una de las consecuencias de la información que arroja la prueba es la estigmatización de los pueblos indígenas a través del desprestigio de la educación indígena y del trabajo del docente, pues los estudiantes de contexto indígena obtienen siempre los resultados más bajos; inclusive también señalan que ellos como profesores llegan a creer y quedarse con la idea de que en la

educación indígena no hay avance, que no hacen bien su trabajo; otra consecuencia es que al estudiante indígena se le va ubicando en un "nivel más bajo" en cuestión de aprendizajes y conocimientos, en comparación con los estudiantes no indígenas. En este grupo se ubicaron el 20% del total de ideas compartidas por profesores.

Desprestigio de la educación indígena y labor docente

"Exámen ENLACE, ¿para qué sirve? para nosotros es un dato más que quiere el gobierno, realmente sólo para decir el estado de Chiapas está en segundo lugar, el centro Distrito Federal está en primer lugar, Tabasco está en cuarto lugar, sólo para tener una gráfica o escalas, para ver los estados cómo está el nivel de aprendizaje o el nivel alfabético. Son los resultados que necesitan ellos […] Chiapas lo mandan en la primera evaluación ENLACE, si no mal recuerdo, lo mandan en el 28 de 31 estados, al otro año lo bajan al 16, ¿usted cree esos datos? y el gobierno o el que lo aplica si lo cree. Y hace poco creo que estamos en el octavo […] esa es la estadística o geográfica que maneja el gobierno [...] ¿será cierto? […] para desprestigiarte, para eso."

"Sentíamos que si las respuestas que dieran (los niños) era de acuerdo al nivel que estamos enseñando, ¿qué puede pasar? pueden juzgar de que nosotros no sabemos enseñar o no enseñamos o no trabajamos académicamente, o es una cuestión administrativa de que nos vayan a decir "saben qué, esta escuela no está trabajando."

"Creo resultado de la aplicación […] aplican la ley del mínimo esfuerzo diciendo, "este lugar (estado) ocupa el último de los niveles", porque son los resultados que arrojaron. Y descubrimos tal mentira, porque entre directores nos reunimos en ocasiones, cuando ahí se descubre que hay escuelas que nunca fueron evaluadas, ¿cómo resolvieron entonces las evaluaciones? Aparece el plantel educativo como una escuela que si se aplicó. Perjudica tanto porque ahí nos damos cuenta de que es como ponernos en evidencia, "que los maestros de Chiapas no saben enseñar," en sí lo comprobamos, hubieron escuelas que no les fueron a aplicar y sin embargo estuvieron entre la lista según de reprobados y cosas así."

"....Que en la educación indígena no hay avance, que los maestros no están capacitados, que el maestro no trabaja con los contenidos [...]. Y bueno realmente […] van a aplicar un exámen, está bien ¿pero cómo?, yo opino que una evaluación debe estar de acuerdo con los contenidos de los libros, porque yo ya chequé en el exámen ENLACE del ciclo pasado, algunos (contenidos) no sé de dónde lo sacaron, no sé pero el chiste es que no está en el programa ¿cómo pueden resolver los niños entonces? si no lo hemos visto una parte".

Profesores perciben que en la educación indígena no hay avance

"Cuando llega las hojas de cuánto obtuvo un alumno, cómo está, entonces pues si nos quedamos con esa idea de que no se hizo nada".

"Como profesores pues nos acaba, por qué, porque pensamos que no servimos, como lo está diciendo el gobierno federal en estos momentos, que hay maestros que no, que le temen a la evaluación, realmente no le tememos a la evaluación. Pero en sí, la evaluación ENLACE en vez de ayudar perjudica al alumno, la docente y a la dirección de la escuela también, porque piensa que no tenemos la capacidad para enseñar a los alumnos y no es así, es que de acuerdo a la contextualización como le digo, de acuerdo al contexto donde se desenvuelven los niños hay comprensión, hay muy poca comprensión en cuanto a la lectura, entonces, por esa razón no ayuda en nada, no ayudó la prueba ENLACE. No ayudó en nada a la educación, al contrario la estuvo acabando."

Se ubica al estudiante indígena en un nivel más bajo

"Contribuyó a una forma tal vez no con un calificativo ideal, tal vez desprestigiando la labor que se hace, que hacemos nosotros los maestros indígenas en educación indígena. Porque a veces […] las autoridades dicen que pues un nivel indígena es el dolor de cabeza y los alumnos están muy por debajo de lo que deben de dar. Entonces si no fuera por la educación indígena pues tal vez fuera otro resultado, entonces ahí en esa forma ha tenido un calificativo como desprestigiando verdad, desde mi punto de vista."

"… Porque un niño que vive en una zona urbana aunque fuera indígena de acuerdo a su contexto en que se desenvuelve es un poco más despierto, comprende más los términos, los conceptos que viene manejando la evaluación. Pero en cambio un alumno de una comunidad se queda en la nubes, se queda en la nubes con los conceptos tan elevados que manejan…"

Dentro de este discurso los profesores remarcan que dentro del sistema educativo existe una desvalorización a la labor docente indígena y al desempeño de sus estudiantes, situación que está presente independiente a los resultados de ENLACE. Sin embargo, con base en sus testimonios, la aplicación de esta prueba recrudece este marcado señalamiento. Además es notoria su percepción de una "mala intención" por parte de quién ordena la aplicación.

c) ENLACE y todo el proceso de su planeación y aplicación se presta a situaciones de corrupción, de un mal uso del gasto público y a una especie de prueba asistida; convirtiéndose así en un "sistema de simulación" en el que se ha convertido. Esto se expresa en un 14% de las respuestas.

"(Se) Ha convertido en un sistema de simulación, fraude y engaño académico."

“Más corrupción en todos los niveles del sistema educativo y todo por los incentivos.”

“O sea la hacen al ahí se va y haber que pasa, o sea que ni siquiera está bien estructurada, que ni siquiera está bien planeada tal vez. Porque yo recuerdo que cuando la empezaron a aplicar le pagaban a las personas que llegaban, se supone que son dos días que se tenía que aplicar esa prueba y algunos sólo en un día hacían que respondiéramos todas las preguntas…”

“Así como alguna problemática, pues creo que no, porque como ya lo dije no le daba la importancia también a esa prueba […] lo único es que sería por ejemplo, que yo recuerdo que decía mi director, en la escuela dónde pasé a trabajar, que la llenáramos y que le enseñáramos a los niños a rellenar los óvalos […] pues ese sería un problema porque yo no estaba de acuerdo, sin embargo lo hice…”

“ Yo siento que esta prueba ENLACE en los años que ha venido trabajando para mí no tuvo ningún sentido, únicamente de ocuparse del gasto público, utilizaron un presupuesto educativo mal empleado porque al menos hubieran llegado a consultar, pero jamás pensaron quienes la diseñaron cuáles eran las características de cada centro de trabajo.”

“Ves la situación que ENLACE no ha servido para nada, lástima de dinero, es una lástima para la cuestión de las gestiones.”

"Nosotros como maestros a veces alteramos la organización de la calificación. Porque en una ocasión me tocó (que), al aplicar ENLACE, se hicieron las lecturas con los alumnos para que mínimamente contesten. La cosa es que dieron la oportunidad de estar frente a tu grupo y al estar frente a tu grupo "todos pongan atención y vamos a leer cada pregunta", todos ponen atención, les lanzas la pregunta, “quiero que así lo empiecen a hacer” y lo empiezan a hacer, da la casualidad que al hacerlo te dicen que tu salón, tu grupo salió beneficiado, o sea que salió bien y te va tu estímulo por niveles. Si fue bueno, medio o bajo (tu desempeño) puedes aplicar tu estímulo, es una forma de hacer que se altere un poco."

En los testimonios de los profesores se destaca la acusación que se hace a todo el “sistema” ENLACE, no a una parte, sino a todo lo que lo inmiscuye.

Cuando los profesores se refieren a acciones efectuadas por otros maestros, otras escuelas o por los creadores intelectuales de la prueba ENLACE hacen fuertes señalamientos como “engaño”, “fraude” o “corrupción”. Sin embargo cuando hablan de acciones que ellos mismos han llevado a cabo no lo nombran con los calificativos antes mencionados, más bien las refieren en términos de

estrategias concretas para la facilitar a sus estudiantes este proceso de resolución de la prueba ENLACE.

En estas respuestas los profesores plasman que ante la casi total descontextualización de la prueba, ante los contenidos poco conocidos por los alumnos -que no representaban sus modos de vida-, ante el no entendimiento de las palabras y el contexto urbano en el que se maneja (lo que presupone una calificación muy baja) los maestros encontraron algún tipo de estrategia. Los entrevistados refieren que esta estrategia consistió en la resolución de la prueba con la asistencia o apoyo de los docentes.

d) ENLACE les ha traído mayor presión y más preocupaciones (10% de las respuestas se expresan en este sentido).

"Solo ha traído presión o amenazas."
"Sólo ha traído amenazas y opresión."
"Más preocupación y trabajar más contenidos de español y matemáticas."

Las respuestas plasmadas muestran que para algunos profesores la aplicación de ENLACE les significa un panorama de "presión", que si bien no especifican el motivo de este sentir, llama la atención el que exista este. De nueva cuenta existe un discurso que habla de que para los profesores dicha prueba les causa un sentido, pero que no tiene relación alguna con el hecho de aprender o mejorar, sino que es un sentido negativo.

e) Fomenta prácticas e ideas que atentan contra la diversidad cultural: ocasiona que estudiantes y profesores se desmoralicen con la información que muestra; también genera la falsa idea de que la educación debe ser igual para

todos; y omite la diversidad de contextos y situaciones que se viven en los planteles escolares (10% se manifiesta de esta manera).

"Abandono de los conocimientos de la lengua y conocimientos de matemáticas y lengua indígena."

"También toda la situación gradual que trae, de hecho ese es el […] estándar curricular como se dice, el estándar que debemos estar parejos para todos, porque hay un plan y programa nacional. Que debemos estar en esa situación, pero el problema que siempre vemos, y no es por menospreciar al nivel donde trabajo, pero si no cubre esa situación, por varias razones."

"… La prueba ENLACE es nada más escrita, no viene a ver cómo está mi alumno en cuanto a participación, en cuanto a tarea, en cuanto a los trabajos realizados dentro y fuera del salón de clases. Entonces por esa razón la prueba ENLACE, no es real, no es real, lo real es lo que aportamos nosotros como docentes, lo que mandamos a capturar en la secretaría, eso es lo real."

"…Ellos eligen cuál es lo más importante y ya, envían (la prueba), pero no toman en cuenta que ya pasó tres meses, cuatro meses, seis meses de haber visto ese tema, entonces es por eso que no muy para mí no tiene mucha utilidad el exámen."

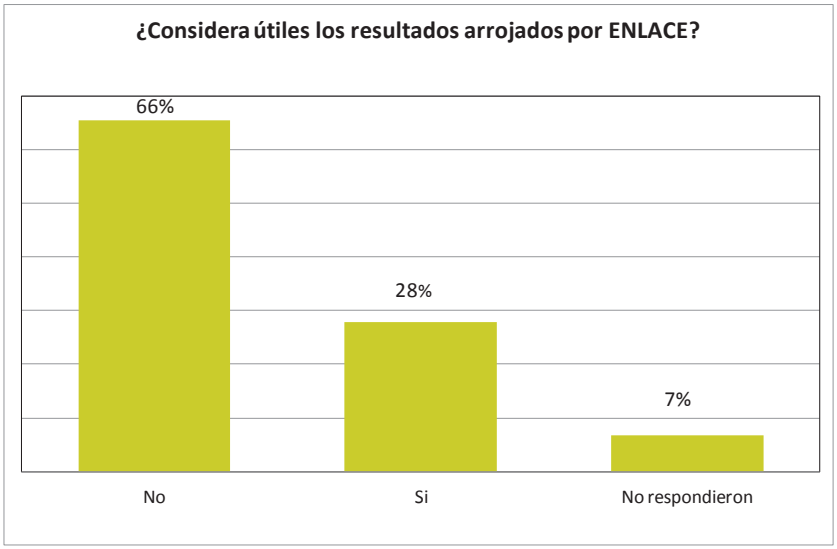
"Bueno más bien perjudican, porque en vez de mejorar, en vez de elevar la calidad de la educación lo acaba, por qué, porque desmoraliza al alumno, al venir el resultado que obtuvo un 30% de avance o ni llegó al 50%, entonces en vez de ayudar, nos acaba moralmente, psicológicamente a los alumnos y así también a nosotros."

En este grupo de respuestas es visible que para los profesores que las compartieron un aspecto que la prueba ENLACE no llega a reconocer son las particularidades de cada plantel, de cada grupo de estudiantes, no considera sus conocimientos previos y cotidianos, tampoco sus características lingüísticas y culturales (como es el caso de sus conocimientos de matemáticas). Señalan que no es una evaluación real pues no toma en cuenta todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como tareas y participación de sus estudiantes. También hacen referencia a la consecuencia moral que trae para ellos y para sus estudiantes el "saberse" con un bajo nivel de avance, que es la desmoralización.

Utilidad que los profesores le ven (o no) a los resultados de ENLACE

Al cuestionarles a los profesores si consideraban útiles los resultados que aporta esta prueba, el 66% de quienes participaron en las encuestas y entrevistas indicaron no encontrarle utilidad alguna a esta información, mientras que el 28% si los consideran útiles, el 7% no dio respuesta a este cuestionamiento. Ver figura 14.

Figura 14: Porcentaje de profesores (entrevistados y encuestados) que consideraron útiles o no los resultados de la prueba ENLACE.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

A quienes respondieron si encontrarle utilidad a tales resultados se les pidió que dijeran cómo podía ser usada esa información, para poder conocer la forma en que los profesores manejan esos datos los datos en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general hablan de tres usos que pueden tener los resultados:

a) Atender debilidades y fortalezas de estudiantes. Específicamente se refieren a que los resultados se pueden aprovechar para mejorar el aprendizaje,

enfocarse en las deficiencias y fortalecer conocimientos (37% de las ideas hablan de ello).

"En la deficiencias y fortalezas de las asignaturas aplicadas."
"Que nos dan a conocer en donde está la deficiencia y mejorar el aprendizaje."
"Para poder mejorar en lo que estuvo bien y en lo que estamos mal."
"Para fortalecer los conocimientos de los alumnos atrasados…"
"Primeramente se podría decir que los resultados ayudarán el nivel de aprendizaje de los alumnos, pero al igual es contradictorio ya que como no existe una contextualización de la prueba es inevitable ver los resultados."

b) Conocer el grado de aprendizaje de estudiantes. Aquí los profesores hablan de conocer el avance de estudiantes, su nivel de desarrollo, el nivel de aprendizaje y su rendimiento académico (30% de las respuestas se expresan en este sentido).

"Se utiliza para valorar el grado de aprendizaje de los alumnos como también el proceso de enseñanza."
"Únicamente para conocer el nivel de desarrollo pero no estimula a los niños para fomentar el interés de cada educando."
"Si porque después del resultado me doy cuenta del rendimiento académico de cada niño."
"Nos da a conocer el nivel de aprendizaje de cada alumno."

c) Modificar y mejorar las actividades del docente y las estrategias de enseñanza. El 27% de las respuestas hacen referencia a que los resultados de ENLACE se pueden usar para:

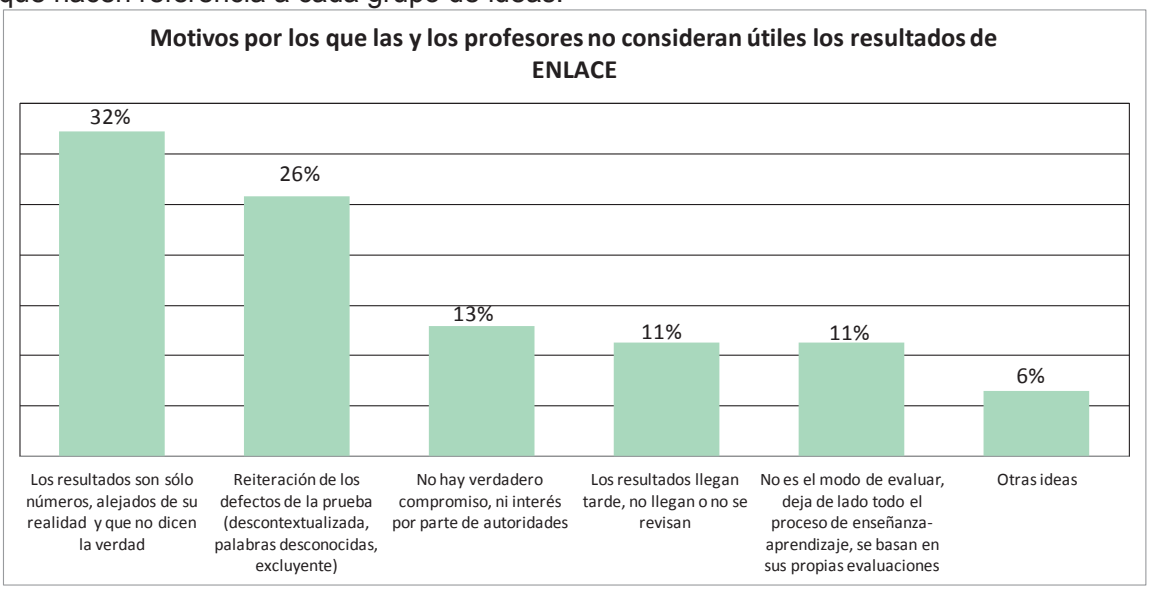
"Reorientar u ordenar actividades del docente."
"Para reflexionar acerca del trabajo."
"…Buscar y mejorar las estrategias de enseñanza con los alumnos."
"Modificar y ajustar métodos y estrategias de enseñanza."

En las respuestas dadas no se detallan explicaciones de un "como" usan los resultados de ENLACE, no se habla de métodos o estrategias, tampoco han referencia a la forma en que se han beneficiado ellos o sus estudiantes con tal

información. En su lugar se identifica el discurso oficial respecto al propósito de esta prueba “sirve para ver al avance del niño y poder fortalecer el aprendizaje”. Es importante resaltar que la prueba ENLACE se aplica casi al final del ciclo escolar, en el mes de junio, y los resultados pueden ser consultados meses después (no hay una fecha específica), en el 2013 el informe de resultados oficial estuvo listo en el mes de septiembre. Es decir que si los estudiantes pasan de grado, en caso que los resultados de ENLACE sean consultados por los profesores, le corresponderá al nuevo profesor aplicar las acciones necesarias para “contribuir” a la enseñanza de sus estudiantes.

En lo que respecta al 66% de los profesores que indicaron no encontrarle utilidad a los resultados de ENLACE los motivos que dieron se dividieron en cinco grupos, hubo un sexto grupo de ideas que no tenía relación con ningún tema (Ver figura 15):

Figura 15: Grupo de motivos por los que los profesores no consideran útiles los resultados arrojados por la prueba ENLACE, con su respectivo porcentaje de respuestas que hacen referencia a cada grupo de ideas.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

a) Los resultados son sólo números, alejados de su realidad y que no dicen la verdad. Aquí se hace referencia a que los resultados son datos estadísticos, cuantitativos que no dicen nada del verdadero aprendizaje de los estudiantes, y que por la misma naturaleza de los datos no tiene ningún beneficio para profesores y estudiantes (32% de las respuestas se ubican en este grupo).

Son sólo números y datos estadísticos
"Solo hay números que no dicen nada."

"No, no porque son cuantificable, no cualitativos, vienen en español 5% de no sé qué cosa y como que uno se queda ¿y?. Ni yo misma le entiendo, entonces son más como estadísticos, no trae nada de que falló acá o en esta pregunta, esto y esto. Es más cuantificable, no es cualitativo."

"Nunca dicen donde estuvo bien, donde estuvo mal, cual es la respuesta correcta, sólo te mandan el resultado, bien, mal o avanzado, nada más. Entonces […] son unos datos más extras que tienes, ellos quisieran ver dónde estuvo el error, que pasó […] no regresan eso […]. Entonces son estadísticas y datos que van y vienen…"

Resultados alejados de su realidad
"Porque no influye en el medio social de los alumnos."
"No refleja la realidad de nuestras escuelas y no reconoce el entorno."

La información que dan los resultados no es verídica
"Porque los resultados no son verídicos, ni son los resultados de los conocimientos que poseen los niños."
"Porque no son todo verídico ya que son preguntas cerradas donde el alumno pudo haber acertado la respuesta correcta solo por casualidad no porque lo sepa realmente."

No traen beneficio
"No nos lleva a mejorar, al contrario perjudica el desarrollo del aprendizaje."
"De hecho sí, da un puntaje, de cómo salió, que si tiene 30%, 40% un 50%, pero como le digo […] al menos yo como personal docente no le encuentro utilidad…"
"Entonces muchos de los que están en carrera magisterial es al que le preocupa, ¿por qué? porque al reprobar su alumno, no le dan su puntaje correspondiente a esa prueba, porque tienen puntaje nada más los que están en carrera, pero los que no estamos en carrera no nos beneficia en nada, absolutamente en nada."

b) Reiteración de los defectos de la prueba. Para los profesores los resultados no son útiles porque la prueba está descontextualizada, no considera la diversidad cultural, es excluyente, porque tiene palabras desconocidas y

porque destruye conocimientos locales y la opinión de los estudiantes (26% de las respuestas conforman este grupo).

Es descontextualizada y no considera el medio del estudiante
"Porque los contenidos no están de acuerdo al medio."
"Porque no está tomando en cuenta el medio del niño."
"Por que no va de acuerdo al nivel y la forma de trabajar."
"No porque tristemente no se toman en cuenta los hechos reales en cada comunidad."
"Destruye prácticas y conocimientos locales (etnocidio)."

Es excluyente
"Descalifica la diversidad cultural y social"
"Excluye diferentes conocimientos, es homogeneizante."

Tiene palabras desconocidas
"Porque las preguntas tienen palabras que el alumno no conoce y no las puede utilizar dentro de su lengua por lo tanto no tiene dominio de ellas."

c) No hay verdadero compromiso, ni interés por parte de autoridades. Para los profesores la prueba es sólo un discurso político pues las autoridades no dan ningún tipo de apoyo o seguimiento después de dar a conocer los resultados, señalan que tampoco hay un verdadero interés en el aprendizaje del estudiante y sólo se busca poner en evidencia a las escuelas. (Estas respuestas representan el 13% del total).

"Porque el único objetivo de la prueba es un discurso político, para vanagloriarse las autoridades en turno; sin ningún beneficio para los alumnos."

"… No por reprobarlo mandan apoyo a la misma (a la escuela) sino que así se queda".

"Y el gobierno del estado, la Secretaría de Educación a nivel estado, si el resultado de la prueba ENLACE salió muy bajo el Estado no hace nada para que el maestro salga adelante, no incentiva..."

"Porque los objetivos no es para mejorar la educación no coadyuva en técnicas-métodos y estrategias de aprendizaje."

"Solamente es poner en evidencia a la escuela con bajo rendimiento. Y no hay escuelas de bajo rendimiento si no algunos alumnos y maestros que necesitan algún tipo de apoyo."

“Desde años atrás y en este momento son manipulados los números a conveniencia del gobierno.”

d) Los resultados llegan tarde, no llegan, no se revisan. Los maestros indican que los resultados no son útiles porque llegan fuera de tiempo e inclusive no los reciben, además que no pueden revisarlos porque en sus comunidades no cuentan con internet (11% de las respuestas integran este grupo).

“Además los resultados se conocen mucho tiempo después y vienen forma estadística.”

“Personalmente las autoridades locales no presentan informes. El docente no se entera.”

“Porque los resultados […] llegan demasiado tarde a la escuela y a los niños, ya que no tienen acceso a internet para checar sus resultados.”

“En la comunidad no cuentan con internet para checar sus resultados.”

“¿Cuándo revisas los resultados de ENLACE, cuando haya luz y cuando se digne nuestras autoridades a proporcionarnos un servicio de internet (en la comunidad) … .”

e) No es el modo de evaluar. Aquí los profesores refieren a que ENLACE deja de lado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivo por el que ellos se basan mejor en sus propias evaluaciones (11% de las respuestas integran este grupo).

“Realizo mis propias evaluaciones reales en donde se realiza integralmente, en donde considero las habilidades y actitudes de mis alumnos.”

“Porque no necesariamente tienen que evaluar ellos ya que el maestro conoce y sabe lo que sus niños saben.”

“Para mí pues sólo ha sido una prueba, porque califica como eficiente, no suficiente creo y ¿cómo se llama?, no apto creo. No recuerdo las palabras correctas bajo las cuales califica. Para mí no es una manera de calificar, considero que no, ni para bien ni para mal, o sea sólo ha estado como para decir “es que nosotros estamos calificando” pero sólo eso.”

“Porque un exámen estandarizado no te dice si el alumno es apto. Tienes que llevar todo un registro de las aptitudes, de las habilidades, de los conocimiento, de las fortalezas, de las debilidades del alumno, tienes que hacer tus expedientes...”

“En exámen ENLACE es "llénenmelo", óvalos y ¿dónde queda la expresión? Hay muchas formas de evaluar. ¿Sabe porqué lo hacen a través de óvalos? porque eso les facilita para calificar, bueno es para ahorrar tiempo Lo meten en una computadora y arroja todo, porque ahí están sus clave. ¿Es un exámen eso? No, tendrías que ver, como hacemos nosotros en un centro de trabajo, responder las preguntas, tú tienes que hacer correcciones de ortografía, puntuación, calificar los tipos de ortografía, bien, mal, regular.”

Respecto a la utilidad de los resultados de ENLACE no detallan métodos, formas, ni se dan ejemplos de cómo han usado los datos, sino más bien hablan de un “ideal” para qué podrían servir los números que ven en los resultados.

Respecto a la no utilidad de los resultados, las respuestas de profesores se centran en aspectos que tienen que ver con la forma estadística en que son presentados, la cual señalan carece de la parte cualitativa, del detalle, del conocer a profundidad las fortalezas y debilidades de los estudiantes. También vuelve a surgir la nula contextualización de la prueba al no considerar de medio en que vive el niño, sus conocimientos y forma en que se trabaja en el aula, motivos por los que los resultados no tienen utilidad. En otro grupo de respuestas los profesores indican que los resultados no ofrecen ningún tipo de beneficio al aprendizaje de sus estudiantes, pues no hay un interés de los aplicadores en mejorar la educación. Aunado a lo anterior también destacan que los resultados se conocen a destiempo (en caso que se los haga llegar las autoridades educativas) o bien no se pueden consultar ni por ellos, ni por los propios estudiantes por la falta de internet en las comunidades, lo que representa una no consideración de la situación social de la escuela y de la comunidad.

4.2 Influencia de ENLACE en las prácticas educativas

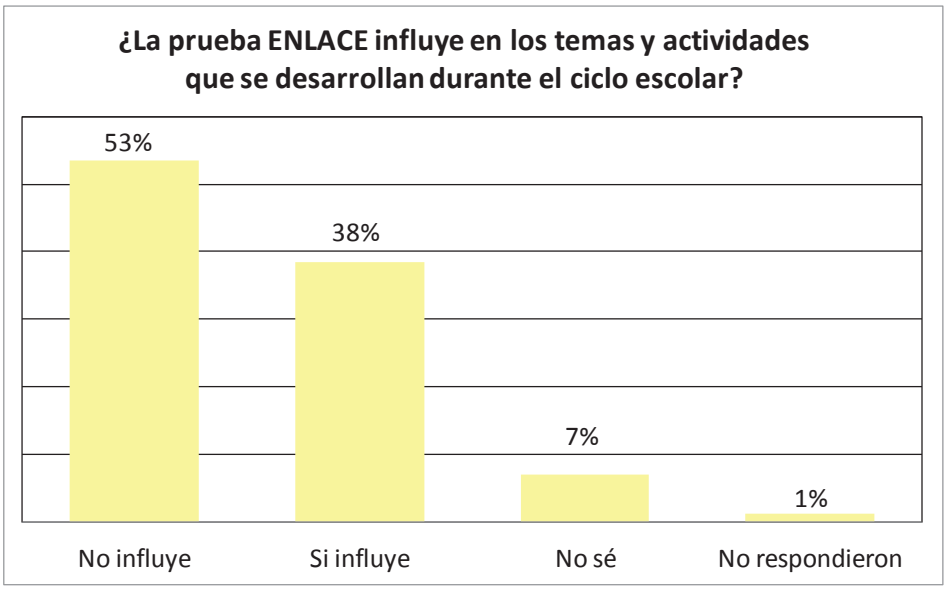
4.2.1 ¿Se enseña para resolver esta evaluación?

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar las implicaciones que la aplicación de la prueba ENLACE tiene en las prácticas educativas que siguen profesores y estudiantes, es decir determinar si esta prueba influye o no en los temas y en las actividades que se desarrollan dentro del aula, a lo largo del ciclo escolar y cómo influye.

En este sentido, de los 86 profesores a los que se les cuestionó si ENLACE influye en los temas y actividades que se desarrollan en el período escolar con sus estudiantes, el 53% dijo que no influye, mientras que el 38% afirmó que si tiene influencia, el 7% no respondió la pregunta y el 1% indicó no saber (Ver figura 16).

A los profesores que dieron una respuesta afirmativa se les pidió que comentaran de qué modo influía, con las ideas compartidas se identificaron las que tenían algo en común y se armaron cinco grupos, de acuerdo a lo que hacían referencia: a) ENLACE influye en los temas y contenidos que trae el plan y viceversa, b) Interés en la preparación de estudiantes y en cubrir más temas para responder correctamente, c) Mayor enfoque en las asignaturas que se evaluarán y en habilidad lectora y de razonamiento matemático, d) Mayor enfoque en lo que no se logró/deficiencias, e) Otras ideas.

Figura 16: Respuestas dadas por profesores al cuestionarles si para ellos la prueba ENLACE influye en los temas y actividades que desarrollan durante el ciclo escolar con sus estudiantes.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

El 38% de las repuestas están ubicadas dentro del grupo “ENLACE influye en los temas y contenidos que trae el plan y viceversa”, aquí no hicieron referencia a algún tipo de influencia dentro del aula, sino más bien señalaron que la prueba influye en el plan y programa de estudios y que esta prueba está elaborada de acuerdo a este plan y programa:

“Por su nivel de estándar, los proyectos y/o contenidos son los que vienen en la evaluación.”
“Hacen las evaluaciones de acuerdo al plan y programa de estudio.”
“En los temas que trae el plan y programa.”
“Existe concordancia al contenido.”
“A través del plan y programa de estudio.”

Por otra parte en el grupo “Interés en la preparación de estudiantes y en cubrir más temas para responder correctamente” están el 19% de las respuestas dadas por profesores/as. Sus ideas hacen referencia a que la influencia de ENLACE se ve en una preparación enfocada a pasar la prueba, en que el

docente se preocupa más por lo que van a preguntar ahí y por avanzar lo más rápido posible para poder cubrir todos los temas que puedan venir en ENLACE.

“Influye porque vienen temas específicamente de cómo contestar cuestionario de ENLACE.”
“Como se sabe la aplicación, entra la preocupación de dar lo más que se pueda a los alumnos.”
“Se prepara al alumno para pasar un examen.”
“A veces el docente se preocupa más por lo que le van a preguntar a sus alumnos, y no por los contenidos a desarrollar.”
“Si en tener un rápido avance en los temas para poder abarcar todo lo que pueda venir de la prueba.”

Un 21% de las repuestas forman el grupo “Mayor enfoque en las asignaturas que se evaluarán y en habilidad lectora y de razonamiento matemático”, que como su nombre lo indica los profesores señalan que ENLACE ha influido en los temas de las asignaturas que se evalúan en esta prueba, así como en dar mayor atención a la comprensión lectora y razonamiento matemático.

“Están asociados a las asignaturas de matemáticas, español y formación cívica y ética influyen en los temas por cada asignatura.”
“A desarrollar la comprensión lectora y agilidad en la resolución de problemas.”
“Hace reforzar mucho en la comprensión lectora y el razonamiento matemático.”

Otro grupo de ideas representan el 17% del total, sin embargo por no estar ligado a alguno de los demás grupos se manejan como ideas independientes, pero no por eso de menor importancia. Estas ideas hablan de que la prueba: solo influye a estudiantes que tienen español como lengua materna; influye en el desarrollo de ciertas habilidades; influye parcialmente; y si se usara esta prueba para elaborar libros y folletos si funcionaría.

“Únicamente a sociedades con lengua materna español.”
“En el desarrollo de habilidades, mediante el uso de competencias”.
“De manera parcial, porque cuando se presenta la evaluación, solo se aplica a 3 asignaturas.”
“Pero esta evaluaciones se deben utilizar para construir por ejemplo: libros, folletos, etc. si se utilizan como tal si funciona.”

Finalmente con un 8% de las respuestas esta el grupo “Mayor enfoque en lo que no se logró/deficiencias”, en donde se menciona que la forma en que influye ENLACE es en reflexionar, retomar y retroalimentar las deficiencias que se tuvieron y mejorar lo que no se ha hecho.

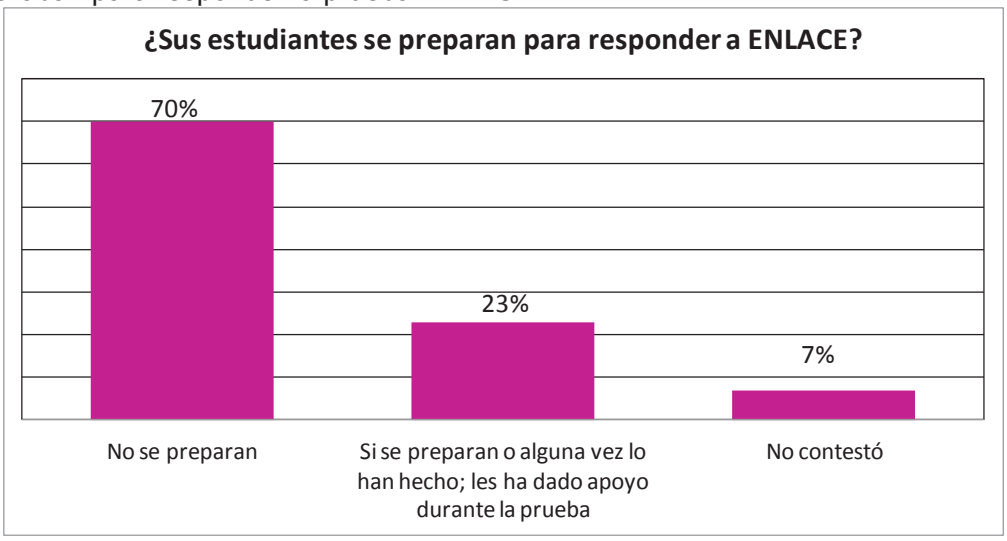
“En que nos hace reflexionar las notas alcanzados y nos permite retomar y mejorar lo que no se ha hecho (Retroalimentación maestro-alumno).”
“Permite retroalimentar deficiencias en el aprendizaje.”

Si bien es cierto que la mayoría de los profesores señalaron que el proceso de aplicación de la prueba ENLACE no influye en los temas ni en las actividades que llevan a cabo y que revisan junto con sus estudiantes, durante el ciclo escolar. A pesar de esto, es relevante mencionar que un 38% de las/los profesores afirma lo contrario y determina que ejerce influencia en el día a día, en lo cotidiano del período escolar. Lo que implica tiempo y esfuerzo, de parte de estudiantes y profesores, dedicado explícitamente a la enseñanza de esta prueba. Resulta importante señalar que para estas/estos profesores ENLACE ejerce influencia en los temas y en los contenidos que maneja el plan y programa de estudios y que viceversa lo que viene en el plan se incluye en ENLACE. El detalle cuestionable de esta influencia radica en que la mayoría de los profesores mencionó que hace adecuaciones al plan y programa para acoplarlo al contexto y a la situación de aprendizaje de sus estudiantes, pero entonces ¿en ENLACE dónde está plasmada esta adecuación al contexto del estudiante? Esta es la pregunta que cobra sentido ahora, a sabiendas que de algún u otro modo existe un grado de influencia de esta prueba en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

4.2.2 ¿Se prepara y/o apoya al estudiante para responder esta prueba?

El 70% de los profesores que participaron en las entrevistas encuestas y en el grupo focal, señalaron que sus estudiantes no se preparan y no siguen estrategia alguna de práctica para dar respuesta a los reactivos de esta prueba. Mientras que por otro lado el 23% indicaron que si hay algún tipo de preparación y práctica previa a la aplicación, o dan algún tipo de apoyo a sus estudiantes mientras responden la prueba. También se incluyen en este porcentaje a los profesores que mencionaron alguna vez haber apoyado a sus estudiantes en la preparación previa o durante la prueba. Un 7% no dio respuesta a este cuestionamiento (Ver figura 17).

Figura 17: Respuestas dadas por profesores al cuestionarles si sus estudiantes se preparaban para responder la prueba ENLACE.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

A los profesores que respondieron que sus estudiantes si se preparaban, que alguna vez los había apoyado en practicar previo a la prueba o bien durante la aplicación, se les pidió que dijeran cómo era esta preparación o apoyo. Sus respuestas las integramos en cuatro grupos.

El 44% habla de que la preparación la efectúan “Con las actividades cotidianas, definidas en el plan o revisando actividades y temas pasados” es decir repasan a través de las actividades que habitualmente realizan que vienen definidas en el plan y programa, o también haciendo una revisión de los temas y actividades que vieron con anterioridad previo a la prueba.

“Durante el año escolar, aplicando las evaluaciones bimestrales.”

“Esto se logra de forma individual ya que las actividades se remarcan de lo que es posible que venga en dichos exámenes.”

“Se realizan las actividades de acuerdo al proyecto de cada asignatura durante periodo escolar.”

“Leyendo, investigando, repasando las actividades realizadas.”

“Recordando lo que se ha visto durante el ciclo escolar, leyendo sus apuntes y leyendo un poco mas.”

“Repasando todos los temas dos semanas antes.”

Otro grupo de respuestas, el 33%, hablan de que la práctica previa que realizan es “Respondiendo los cuadernillos (anteriores o los de repaso enviados por la SEP) o respondiendo cuestionarios” aquí los profesores/as señalan que usan los cuadernillos de repuestas, de las pruebas de años anteriores, que se dejan en la escuela o bien por medio del cuaderno o folleto de repaso que envía la SEP a las escuelas para repasar antes de la aplicación; hubo quienes comentaron que se practica a través de cuestionarios de trabajo que ellos realizan de cada asignatura.

“Mediante un cuadernillo que otorga el gobierno del estado.”

“Bueno honestamente en esta vez que se presentó no tuvimos una preparación previa, no se tuvo, se esperó que llegara. Hace como dos o tres años tuvimos el apoyo de la supervisión escolar dónde se nos pasó unos folletos de entrenamiento para ayudar esa cuestión, para lo de ENLACE. Pero ya en este que pasó no se tuvo, hace como dos o

tres años se tuvo el apoyo de la supervisión, sólo da una sugerencia "bueno usa esto, contesta esto", sugerimos para que entonces el alumno o la alumna no le tome como algo sorpresa, como algo nuevo. Era un folleto, como asemejando a la prueba ENLACE. Bueno se les da creo en enero o febrero, y pues no dura mucho, será como un mes, un mes y medio, algo así. Pero pues se hacía, también nosotros tomábamos en un momento a discreción apoyarnos con los cuadernos [...] pero pues de una manera somera, superficial."

"En el caso donde trabajo, como es escuela completa somos alrededor de 20 docentes y un director técnico, hacemos el consejo técnico donde nos tienen que guiar, nos tienen que informar qué hacer con eso y lo que sale es hacer trabajos similares a la prueba ENLACE. Entonces agarramos los cuadernillos del ciclo anterior y sacamos unas actividades [...] pero que tomemos muchas sesiones no, tampoco puedo ya estar trabajando diariamente. Los cuadernillos siempre los dejan en la dirección, he intentado explicárselos hasta donde he podido, pero los niños no aprenden, como que no le ponen importancia, no le ponen interés."

"Una semana antes se prepara a los alumnos con un cuestionario en la que realizo preguntas y respuestas en cada asignatura."

"Mediante cuestionarios de trabajo."

Otro grupo de profesores señalan en sus respuestas que antes de la prueba se enfocan en la "Familiarización con el modelo, con el formato de evaluación". Es decir con el modo en que se cuestiona y la estructura que se maneja en la prueba. Este grupo de repuestas representa un 11% del total.

"Familiarizan a los estudiantes el modelo de evaluación y todo el período escolar."

"Que les enseñáramos a rellenar los óvalos, porque la prueba viene con óvalos o sea viene una pregunta y tienes que rellenar A, B, C o D, el óvalo o la respuesta que consideres correcta. Entonces como nosotros no aplicamos ese tipo de exámenes, entonces como que se hizo obligatorio en la escuela a partir de tercero que enseñáramos, entonces yo decía ¿porqué? entonces yo no lo considero que es lo que deben aprender los niños o sea no con que aprendan a rellenar óvalos, pues ya me van a saber resolver un problema para su futuro."

Finalmente otro 11% de las respuestas hablan de "Dar apoyo en el momento de la prueba" en este caso por medio de la traducción de algunos términos o todos los reactivos del español a su lengua materna o bien diciendo la respuesta correcta.

“Tratando de traducir en su lengua materna algunos términos en español.”

“(El profesor platica un día de reunión en su escuela y la conversación que se da en ella) *Entonces ¿qué hacemos compañeros, qué hacemos, "a pues profe dónde yo venía trabajando lo que hacemos era sentarnos al lado del alumno y decirle esta no, esta sí" […]. Y ¿usted maestro?* (pidiendo la opinión de otro profesor) *"y que tal que le hacemos como dice el maestro, nos sentamos al lado de los niños y vamos leyendo las preguntas, y ya que ellos lo contesten", y ¿cuál es la razón de irles leyendo la pregunta? pues nosotros lo vamos a hacer de envés de en español en tseltal, ya lo comprenden.”*

En este apartado destacamos que si bien la minoría de los profesores indicaron que sus estudiantes se preparan o se han preparado para responder la prueba, esta de fondo un interés en “tener buenos resultados”, en “salir bien librados” y esta preocupación es compartida por la misma SE, pues como comentan los docentes reciben o alguna vez han recibido folletos de apoyo con ejercicios de preparación para la prueba.

4.3 Yo estudiante ¿Cómo viví ENLACE?

4.3.1 Sirve para…

Con la intención de conocer lo que los niños sabían sobre ENLACE se les hizo dos cuestionamientos ¿tú crees que es importante la prueba ENLACE? y ¿para qué sirve? A través de ellas podríamos descubrir los aspectos con qué relacionan esta prueba, lo que se les ha platicado al respecto y qué opinan de ella, es decir el sentido que tiene para ellos.

En la sesión del grupo focal que, recordando, fue realizada con 16 estudiantes, se les pidió discutir en equipo ambas preguntas. Los 16 niños que participaron dijeron que sí era importante ENLACE y con respecto a su utilidad las respuestas estaban relacionadas mayoritariamente con el hecho de aprender: aprender más

cosas o a escribir. Por otro lado, en la encuesta se les pidió responder la segunda pregunta: la cual fue respondida por 42/43 estudiantes; en 12/42 no fue posible comprender la respuesta que dieron; las respuestas se lograron comprender en 30/42; en 7/30 que si contestaron y que se comprendió su respuesta, se observó una dificultad en formar sus oraciones. Al leer las respuestas nos dimos cuenta que en ellas la mayoría de los estudiantes escribió oraciones similares a las que compartieron en el grupo focal, en su mayoría relacionadas con "aprender más".

Con respecto al uso de ENLACE el 49% de las respuestas dadas por estudiantes, tanto en la encuesta como en el grupo focal, relacionan esta prueba con el aprendizaje; el 22% retoman el aspecto de las calificaciones; el 16% hablan de comprobar (lo que saben u otro aspecto que los estudiantes relacionan con la educación); el 11% de las respuestas hacen referencia a la escritura.

Se mencionan a continuación algunas palabras compartidas por los niños sobre el uso que le ven a esta prueba, en los siguientes testimonios se respetó la forma es que los estudiantes escribieron sus oraciones:

Aprendizaje

"Para que aprenda mejor pero no lo acia muy bien esta muy dificil a aserlo"
"Para que nos enseñe"
"Para aprender mas examen de la escuela y estudiar el examen Enlase y tener mas estudio"

Calificaciones

"Para que aprendamos para que saquemos calificasiones y sacamos dies y aprendamos"
"Para prender mas con enlase para sacarnos diez con enlase"
"Para mejorar nuestras calificaciones"

Comprobación de lo que se sabe
"Para ver si estamos avanzando en nuestro estudio y para mejorar nuestros calificaciones"
"Sirve para saber si sabemos todas las preguntas que vienen y tambien si sabemos responder"
"Para que quiere saber el examen ENLace quiere saber que estamos aprendiendo"

Escritura
"Para aprender a escribir"
"Para esquibir todo de tiempo"

Tanto en la encuesta como en el grupo focal llaman la atención respuestas que aunque no son constantes están en la visión de los niños, las cuales clasificamos como "particulares", las cuales mencionan ideas relacionadas con el saber mucho, la conducta, la beca, el estudio, el hecho de escuchar, el trabajo de los maestros, con el presidente, con la acción de leer y el trabajo.

Respuestas particulares
"Sirve en el clase por que es importante saber mucho los exsamen enlace"
"Cirve para q aprendamos mas buens calificasiones y buena conducta"
"Porque nos van a dar más becas"
"Para escuchar"
"Para ver algunas preguntas que no sabemos de lo que no nos a enseñado el maestro"
"Para que el presidente de México sepa cómo estamos avanzando"
"Para saber que yo aprenda mas de escribir y de leer en la escuela y asi sirve la prueba enlace"
"Para que me apren de mejor mi trabajo"

En las respuestas podemos observar la representación social que los niños tienen con respecto a las pruebas, quienes repiten las formas convencionales en las que éstas son concebidas y que las relacionan con el hecho de "aprender más", "mejorar", "sacar diez" y "ver cómo están avanzando". Vemos como los estudiantes reproducen el discurso de las pruebas, a las cuáles les asigna un valor siempre positivo, independientemente de su contenido. Así también en la visión de los estudiantes se puede observar "lo ideal" que se espera de los

alumnos y que las pruebas están para eso, para lograr ese ideal: aprendizaje, buenas calificaciones, buena conducta.

Esto nos permiten ver que aunque los estudiantes puedan decirnos una oración sobre la utilidad que le ven a esta prueba, y aunque cada año escuchan y saben que la presentarán, en comparación a la versión oficial al final desconocen el para qué de su aplicación, cómo se benefician o perjudican y es de destacarse que en ninguna respuesta hicieron mención sobre los resultados obtenidos en la prueba.

Entre las repuestas brindadas por los niños también existen otras que no guardan relación con el sentido de "utilidad" que dirigió nuestra pregunta y que parecen responder alguna otra pregunta:

"Me senti muy bien me gusto este samen de enlase"

"Me sieti bien leyendo me gusto muy bien"

"Para que estudio mull bien algún no entienda algunas muii dificil para apdender"

En estas oraciones se puede observar la dificultad que tienen de comprender un cuestionamiento en español, de igual forma, tanto en estas respuestas como en algunas mostradas anteriormente, se puede observar la complicación que tienen de formar y expresar una idea en esa lengua. Las oraciones presentan cambios de letras, faltas de acentos, ausencia de artículos y preposiciones, así como mezcla de singulares y plurales.

Contrario a la visión que los niños tienen sobre la utilidad de la prueba, ésta no tiene ningún efecto en sus calificaciones, en mejorar el aprendizaje, en fomentar su escritura y mucho menos en su conducta. No hay beneficio tangible inmediato para ellos.

4.3.2 ¿Qué tanto comprendí?, se me hizo fácil y/o difícil

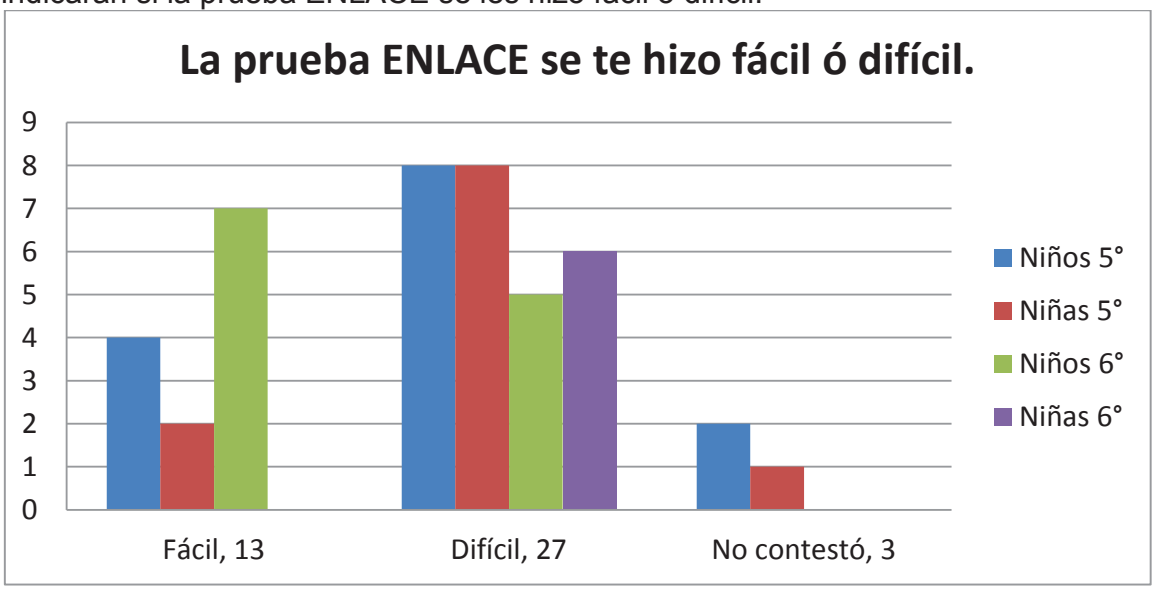
El interés de este apartado radica en conocer cómo vivieron los estudiantes la aplicación de la prueba, específicamente qué tanto comprendieron los reactivos contenidos en ENLACE, si el hecho de que está elaborada en castellano influye en esta comprensión, si para ellos la evaluación se les hizo fácil o difícil y qué materia fue la más fácil y la más difícil de responder.

Una de las preguntas realizadas en la encuesta fue: "¿Entendiste lo que te preguntaron en la prueba ENLACE? ¿Qué tanto?". En este sentido la respuesta mayoritaria fue "La mitad", la fue seleccionada por el 38%, la segunda fue "poco" con 26%, en un nivel más bajo fue "casi todo" seleccionada por el 14%, el 10% indicó que entendió "todo", 7% seleccionó "muy poco", un 2% no respondió la pregunta y el 5% seleccionó más de dos opciones.

Es importante detallar esta información por sexo, pues a diferencia de las respuestas dadas por los niños, ninguna niña seleccionó las respuestas "Casi todo" o "Todo", es decir no hubo niñas que se sintieran con la seguridad de haber comprendido más de la mitad de los reactivos, mientras que el 38% de los niños se ubican en estas dos respuestas.

En esta misma encuesta al preguntarles sobre la facilidad o dificultad de ENLACE, el 67.5% indicó que se les hizo difícil y al 32.5% se les hizo fácil. De nueva cuenta volvemos a observar una marcada diferencia entre niñas y niños: Al 13% de las niñas se les hizo fácil, mientras que al 88% les pareció difícil. Por el contrario al 46% de los niños se les hizo fácil, mientras que al 54% les pareció difícil (Ver figura 18).

Figura 18: Respuesta dada por estudiantes al pedirles en la encuesta que indicaran si la prueba ENLACE se les hizo fácil o difícil.



Fuente: Trabajo de campo, 2013.

En la encuesta aplicada a estudiantes se les realizó una pregunta relacionada con la cantidad de palabras entendidas, para sondear qué tantas palabras tenían un significado para ellos e implícitamente retomar qué tanta comprensión se tiene de la prueba. El 43% de los estudiantes señalaron haber entendido "la mitad" de las palabras; el 25% entendieron "pocas"; 20% entendió "casi todas"; 8% no respondió la pregunta; 3% entendieron "muy pocas"; 0% señalaron haber entendido "todas" las palabras; 10% señaló más de dos opciones.

Al contrastar las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta con los resultados que obtuvieron en la prueba ENLACE del año 2013 se observa una diferencia. En las encuestas la mayoría de los estudiantes, como ya fue mencionado, indicó haber entendido la mitad de las palabras de la prueba y haber comprendido la mitad de lo que lo preguntado, pero por otra parte los resultados de ENLACE señalan que un alto porcentaje de los estudiantes, en los

dos grados escolares y en las tres materias evaluadas, obtuvieron un nivel clasificado por la SEP como “Insuficiente”. En quinto grado el porcentaje de estudiantes que obtuvieron resultado “Insuficiente” en Español, Matemáticas y Formación cívica y ética fueron 92%, 92% y 84.6% respectivamente; para sexto grado los porcentajes en Español, Matemáticas y Formación cívica y ética fueron 70.6%, 66.7% y 73.7% respectivamente (Ver Tabla 5).

En este sentido, los resultados dados a conocer por la SEP transmiten que estos estudiantes tuvieron poca comprensión de los reactivos y desconocimiento de los temas que integraron esta prueba, clasificándose como “insuficiente” su “nivel de conocimiento”.

Tabla 5: Resultados obtenidos en ENLACE por estudiantes de quinto y sexto de nuestra escuela de Tenejapa

Quinto			
Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
Español			
92.0%	8.0%	0.0%	0.0%
Matemáticas			
92.0%	8.0%	0.0%	0.0%
Formación Cívica y Ética			
84.6%	15.4%	0.0%	0.0%

Fuente: SEP, 2013.

Sexto			
Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
Español			
70.6%	29.4%	0.0%	0.0%
Matemáticas			
66.7%	33.3%	0.0%	0.0%
Formación Cívica y Ética			
73.7%	26.3%	0.0%	0.0%

Fuente: SEP, 2013

La información presentada en este apartado nos habla de tres cosas: para los niños hay una representación de que cuando alguien viene de fuera es mejor decir que todo está bien, los niños nos dicen lo que consideran que el sistema educativo (el cual asocian con profesores, directores, toda persona que llega de externo) espera escuchar de ellos; el modo irreal en que el sistema educativo presenta por medio de los resultados de ENLACE el "nivel de conocimiento" que tienen los estudiantes de escuelas indígenas; y por último en las respuestas compartidas por los estudiantes las niñas presentan mayor dificultad de relación con la prueba en comparación con los niños.

4.3.3 Yo me sentí…

Esperando saber si los niños asociaban el proceso de aplicación de la prueba ENLACE con algún sentimiento específico en la que se les pidió responder la pregunta ¿Cómo te sentiste cuándo estabas contestando la prueba ENLACE?, dándoles opciones de posibles sentimientos para que seleccionaran con cuál se habían identificado (se propuso como posibles estados el de "Alegre", "Con miedo", "Tranquilo", "Triste", "Seguro" y "Aburrido"), también se les pidió que nos compartieran el por qué se habían sentido de esa forma. Por otra parte en el grupo focal les pedimos que de forma individual elaboraran un dibujo en el que representaran cómo se sintieron cuándo estaban respondiendo las preguntas de la prueba.

En lo que respecta a la encuesta, los 43 estudiantes a lo que se les aplicó seleccionaron al menos un sentimiento, de estos estudiantes 42/43 dieron una razón del porqué se sintieron así, mientras que a 7/42 no logramos comprenderle

su oración de respuesta. Al estar compilando las respuestas, el asombro fue que la mayoría de los estudiantes indicaron haber experimentado más de un sentimiento, inclusive sentimientos contrastantes: el 35% de los estudiantes eligió dos sentimientos, el 28% escogió tres, el 23% seleccionó solo uno y llama la atención que hubo estudiantes, el 12%, que indicaron los seis sentimientos y que todos fueron varones (Ver tabla 6). En promedio las niñas eligieron 2 sentimientos y los niños 3.

El 72% de los estudiantes indicaron haberse sentido “Con miedo”, el 53% dijeron haberse sentido “Alegre”, el 51% mencionó que se sintió “Tranquilo”, los sentimientos de ““Triste”, “Aburrido” y “Seguro” fueron los que tuvieron menor porcentaje de elección 30%, 26% y 21% respectivamente (Ver tabla 7).

Tabla 6: Número de sentimientos elegidos por los estudiantes y detalle del número y porcentaje de estudiantes que los eligieron.

Detalle	Total estudiantes	Porcentaje
Estudiantes que escogieron 1 sentimiento	10	23%
Estudiantes que escogieron 2 sentimientos	15	35%
Estudiantes que escogieron 3 sentimientos	12	28%
Estudiantes que escogieron 4 sentimientos	0	0%
Estudiantes que escogieron 5 sentimientos	1	2%
Estudiantes que escogieron 6 sentimientos	5	12%

Fuente: Trabajo de campo, 2013

Tabla 7: Número y porcentaje de estudiantes que eligieron cada uno de los sentimientos.

Sentimiento	Total estudiantes	Porcentaje
Alegre	23	53%
Con miedo	31	72%
Tranquilo	22	51%
Triste	13	30%
Seguro	9	21%
Aburrido	11	26%

Fuente: Trabajo de campo, 2013

Al estar analizando los datos resultó un tanto desconcertante el darnos cuenta que de los 31 estudiantes que indicaron haber sentido miedo, 15 de ellos también señalaron haberse sentido alegres y 12 también se sintieron tranquilos. Para poder comprender esta situación fue esencial leer "los porqués" de sus sentimientos.

Los estudiantes que indicaron haberse sentido "Con miedo" dieron motivos específicos que se pudieron clasificar en a) Dificultad de las preguntas, b) Desconocimiento del contenido, c) Incomprensión del contenido, d) Inseguridad en sus respuestas, e) Numero de preguntas. En los siguientes testimonios, que acompañan cada grupo de respuestas, se respetó la forma es que los estudiantes escribieron sus oraciones

a) **Dificultad de las preguntas**
   "Es porque no podemos Responder todas las preguntas y no sabemos cuales"
   "Por que las preguntas muy difícil no sabe contestar"
   "Por que es muy difisil por eso me senti miedo"
   "Por Que es muy difíl por eso me sentí miedo"
   "Porque es dificil de acerlo"
   "Porque las preguntas esta muy dificil porque algunas preguntas que no se contestar y por eso hai me senti mal"
   "Porque todabia no sebe el examen EnLaCe porque es muy dificil el examen"

b) **Desconocimiento del contenido**
   "Tengo miedo por que sino sabemos me cien to triste"
   "Con miedo porque llo no sabia responderlo todos El esamen EnLaCE"
   "Me senti miedo por que yo no sabe muchas preguntas"

c) **Incomprensión del contenido**
   "Me ciento con miedo por que algunos no entiendo por es me sentia con miedo"
   "No se entiende"

d) **Inseguridad en sus respuestas**
   "Me senti con miedo por que no estaba seguro si todas las preguntas son buenas o malas"
   "Porque sabia que no puedo acerlo todas las preguntas yo sabia que sali la mitad"

“Porque no puedo Responder las pregunta”
“Es que no puedo responder la pregunta”

e) Número de preguntas
“Porque binieron muchas preguntas y no sabemos donde subrayar”
“Porque tiene muchas preguntas con enlace”
“Porque tiene muchas preguntas con enlace”
“Porque tiene muchas preguntas con eNlace”

En los estudiantes que indicaron haberse sentido alegres, que fueron 23, solo se observó un patrón de motivos. Por una parte hubo estudiantes que no dieron respuesta a este apartado de motivos o bien no se logró comprender sus oraciones, que fueron 7/23; también hubo quienes sus respuestas no hablan de un motivo específico, sino que vuelven a repetir que “se sintieron alegres”, esto fue plasmado por 4/23 niños; también hubo otro grupo de respuestas, 6/23, que hablan de otro sentimiento o de otro sentir, inclusive sentimientos que son contrarios al sentirse alegres, pero en sí no dan ningún motivo; se identificaron 2/23 respuestas aisladas que hablan de que se sintieron alegres porque “…quiero aprender…” y “… por que sabia responder algunas preguntas; y finalmente el único patrón identificable fue sobre las atribuciones que los estudiantes le hicieron a aspectos específicos de ENLACE y que fueron las razones de por qué se sintieron alegres, esto se identificó en 4/23 respuestas.

a) Respuestas sin un motivo
“Por que llo senti alegre por que es un examen de enlace”
“Por que yo sen ti alegre”
“Muy alegría”
“Alegre isiero muy bien”

b) Respuestas que hablan de otro sentimiento u otro sentir
“Me senti alegre porque no tengo miedo”
“Por Que yo me sintí muy bien Alegre por Que es un examen de enlace”
“Me senti mal”
“Me seti muyo trisite en esamen enlace”
“Me senti mullo bien muy alegre buen”

“Me seti muy bien y muy alegre y mu cotento

c) **Respuestas aisladas sin un patrón**
“Alegre porque quiero aprender mas y quiero echar ganas en la escuela”
“Me senti alegre por que sabia responder algunas preguntas”

d) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido alegres por aspectos específicos de ENLACE**
“Pondi alegre para ecsame de elace”
“Porque sabia poco alas preguntas cuando termino a contestar las preguntas y me senti alegre”
“Era diferente que el examen este prueba enlase era divertido”
“Me pondría alegre porque está muy fácil pero no entendí todos”

En lo que respecta a los niños que indicaron haberse sentido tranquilos en solo 14/22 se tuvo registro de los motivos de ese sentir, el resto no dio motivos o bien no logramos comprender su respuesta. De esos 14 estudiantes que se tuvo registro de sus motivos 5/14 atribuyen a algún aspecto del examen ENLACE el haberse sentido tristes; por otra parte 3/14 mencionan en sus oraciones otro sentimiento o sentir, pero sin señalar un motivo específico; otro grupo de estudiantes 3/14 atribuyen el haberse sentido tranquilo a algún aspecto de su persona o a su desempeño durante la prueba; y 3/14 niños no explican ningún motivo en sus oraciones.

a) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido tranquilos por aspectos específicos de ENLACE**
“Porque no es difisil”
“Es muy trauquilo esamen enlase y buenos de esamen elase”
“Me senti tranquilo por que es muy fasil”
“Porque el examen no podemos ablar en el día del examen es muy importante que no ablar”

b) **Respuestas que hablan de otro sentimiento u otro sentir**
“Muy bien tranquilo porque me sentí muy bien en el exmel de enlace”
“Estoy bien”
“Alegre y me senti buen y alegre”

c) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido tranquilos a algún aspecto de su persona o a su desempeño durante la prueba**
“Porque llo no sabia el español y llo lee i no lo se nunguna asta que llo me concentre”
“Porque me centí traqulo po estudiar”
“Porque "yo" sabia las preguntas que sali la mitad a la prueba enlase"

d) **Respuestas sin un motivo**
“Muy tranquilo no estan enojado son muy tranquilo cada diya”
“Porque con un examen”
“Por que me se tranquilo acer pregunta”

El número de niños que escribieron motivos de por qué se sintieron tristes al estar respondiendo ENLACE y que además comprendimos sus respuestas fueron en total 7/13. Sólo se identificó un patrón de motivos los que atribuyeron el sentirse tristes a la dificultad de ENLACE o a sus preguntas, esto se identificó en 5/7 estudiantes; y en 2/7 respuestas no hay ningún motivo específico.

a) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido tristes a la dificultad de ENLACE**
“Porque el enlase esta difisil por eso”
“Me senti triste por que pense que no podia aser el examen de enlace”
“Porque este prueba es muy dificil de acerlo”
“Estoy muy triste por que no esta fasil poreso me sentia triste”
“Por que estoy triste de reponde las preguntas”

b) **Respuestas sin un motivo**
“Estoy muy triste por que no esta dificil por eso estoy triste”
“PoRque estoy trisite del examen de enlace”

De los 11 niños que seleccionaron haberse sentido aburridos 6/11 mencionaron un motivo y se comprendió su respuesta. Se identificaron 3 patrones de respuestas: en 2/6 los niños hacen referencia al número de preguntas que venían en ENLACE; hubo otro grupo, 2/6, que hablaban de la dificultad de la prueba; y el tercer grupo de respuestas atribuían el haberse sentido aburridos a algún aspecto de su persona o a su desempeño durante la prueba.

a) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido aburridos al número de preguntas contenidas en ENLACE**
“Por que eran muchas preguntas”
“Por que en enLace muy muchus pregutas es una ma aburrido”

b) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido aburridos a la dificultad de ENLACE**
"Porque es difícil"
"Sis estoy muy birido porque estoy muy aburida esta difícil"

c) **Respuestas que atribuyen el haberse sentido aburridos a algún aspecto de su persona o a su desempeño durante la prueba**
"Me sentia muy aburrido porque pense que no lo podia aser"
"Si estoy muy abirido por que estoy muy cansada por eso me sentia aburido"

En lo que respecta a los niños que escogieron la opción de haberse sentido seguros, sólo 2/9 escribieron y fue comprendida su oración, sin embargo respuesta no hacía referencia a ningún motivo específico.

a) **Respuestas sin un motivo**
"Me seti seguro por que penso porque podia acer mejor"
"Poco te seguro porque es difícil"

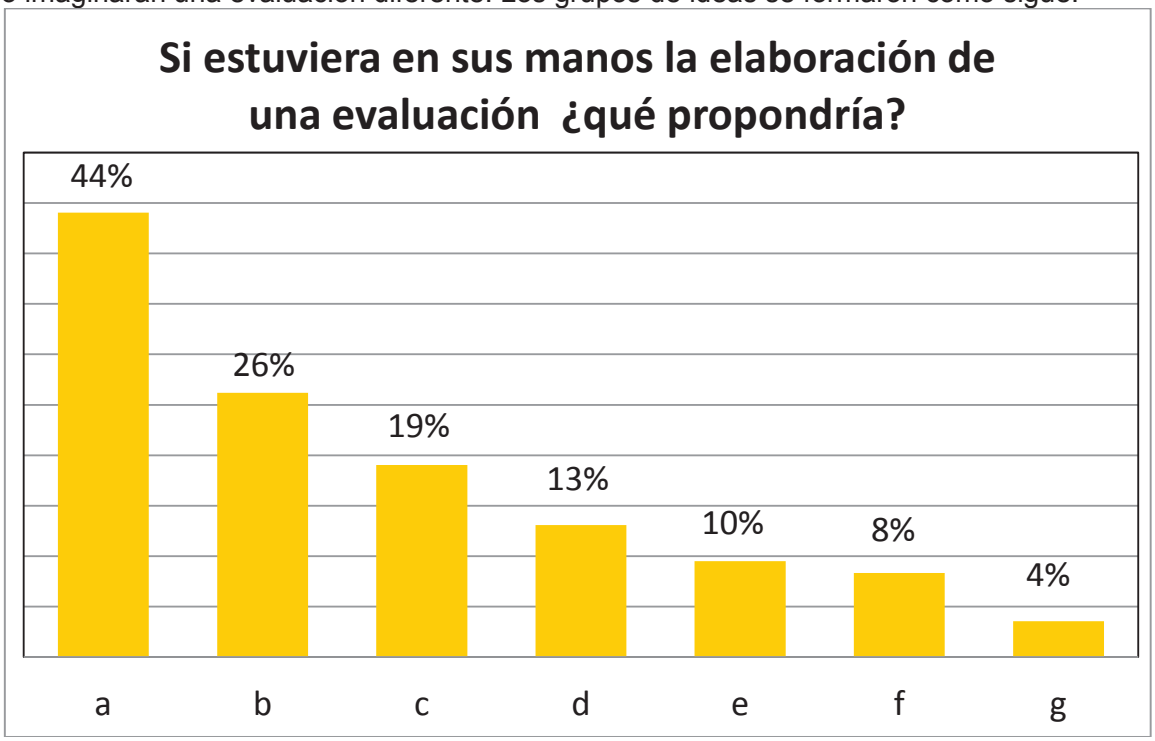
Este apartado nos muestra como hubo oraciones que no hablan de motivos, sino más bien los niños dieron una respuesta escrita porque es los que se les ha enseñado que deben hacer "independientemente si comprenden o no, si les significada o no" lo que están respondiendo.

4.4 Profesores, imaginando una evaluación diferente

Aún y cuando no es el objetivo de este trabajo, fue sumamente enriquecedor y relevante que los profesores compartieran sus propuestas de otras "posibilidades" de evaluación. Así es como conocimos los elementos que son importantes y prioritarios considerar para llevar a cabo una evaluación que tenga sentido para los profesores. La pregunta que se les realizó fue: "Si estuviera en sus manos la elaboración de una evaluación en las escuelas de educación básica indígena ¿qué propondría? ". A los profesores entrevistados y que participaron en el grupo focal se les pidió que "soñaran e imaginaran", que

compartieran lo que creyeran y quisieran que fuera una evaluación distinta. Es importante destacar que al leer y sistematizar todas las encuestas, en las respuestas que dieron los profesores a esta pregunta se destaca una gran participación, con respuestas un poco más amplias y conscientes que en otras preguntas (92% de los profesores respondieron esta pregunta). Por lo que se concluye que para ellos es de gran interés el aportar o abrir senda a otras propuestas de evaluación. Las sugerencias e ideas compartidas por profesores fueron muy variadas y de ahí se armaron siete grupos, según los aspectos o temas a los que hicieron referencia (Ver figura 19).

Figura 19: Propuestas y sugerencias dadas por profesores/as al pedirles que pensaran o imaginaran una evaluación diferente. Los grupos de ideas se formaron como sigue:



a) Adecuación al contexto social, cultural, económico; considerando los conocimientos previos del niño y de su cultura. b) Claridad, coherencia, textos breves, menos reactivos, palabras y términos sencillos, problemas menos complicados; empleo de recursos materiales de apoyo, otras modalidades de evaluar. c) Lengua: considerando ambas lenguas o en lengua materna. d) Participación de profesores, de los padres de familia, directores, estudiantes, autoridades, equipo multidisciplinario, instituciones de educación indígena. e) Evaluación constructiva que fomente las

capacidades cognoscitivas, los valores y la formación de seres humanos; no transmita inseguridad a profesores y sin repercusiones para ellos. f) Enfoque en el proceso enseñanza-aprendizaje, contenidos acorde al nivel de aprendizaje y a la situación escolar. g) Hacer un muestreo, una investigación y estudio piloto previo, conocer previamente la región y cultura.
Fuente: Trabajo de campo, 2013

Un 44% de las propuestas se ubican en el grupo "Adecuación al contexto social, cultural, económico; considerando los conocimientos previos del niño y de su cultura". Como su nombre lo indica en este conjunto están las ideas que hablan de una evaluación que considere los conocimientos de la cultura del niño, la forma de vida y el contexto social del estudiante, que sea acorde al nivel socioeconómico de la comunidad, en donde se respeten sus usos y costumbres.

"Evaluar lo importante y primordial para el niño indígena, tomar en cuenta su cultura, y no ser obligados a retomar el plan y programa nacional."

"Respetar el nivel de conocimiento de los niños que se encuentran en su comunidad, las habilidades que ejerce y uso y costumbres."

"Incluir conocimientos de la cultura indígena."

"Que fuera al nivel socio cultural de cada región."

"Una evaluación que responda a los interés de los alumnos en forma contextualizada."

"… Una evaluación contextualizada, donde se respete las características tal vez, podríamos decir peculiares de un contexto indígena. Que se respete la lengua, donde se respete ese conocimiento donde construye las alumnas y los alumnos, que se retome esa parte, desde su etnia. Porque hay tradiciones, costumbre, hay conocimiento en donde ahí lo procesan los alumno. Entonces ¿que se propondría? que haya una evaluación contextualizada, donde se retomen esos saberes, esas fortalezas de los alumnos, porque tienen fortalezas…"

"Si hablamos de Chiapas, debe de diseñar una evaluación propia de nuestro estado, tomando en cuenta como le dije su situación económica, su situación social, y la ubicación de cada escuela. Se debe regionalizar, debe de haber una evaluación o un exámen de acuerdo a cada región de la entidad […] ubicar las regiones de acuerdo al contexto de los niños. Porque no voy a aplicar por ejemplo, el exámen que voy a diseñar para la ciudad de San Cristóbal y sus aledaños no es lo que voy a aplicar en una comunidad muy apartada de la ciudad porque no es lo mismo, el nivel de conocimiento de los alumnos no es el mismo, ¿porqué? porque el nivel de conocimiento, a lo mejor

son los mismos pero su desenvolvimiento, su forma de entender, no es el mismo, no tiene el mismo nivel. Entonces yo si me tocara ese privilegio de elaborar una evaluación, hay que evaluar, hay que elaborar dos tipos de exámen: uno donde se aplicaría en una comunidad urbana, en las comunidades urbanas hablamos de San Cristóbal, Tapachula, Arriaga, Tonalá todo dónde más o menos se habla, se platica, se conversa, se desenvuelve con el lenguaje español; y otro tipo de exámen en las comunidades rurales…"

"… No puedo llevar un exámen ya elaborado que no va a tener ni un propósito para mi, yo tendría que hacer un exámen dónde sea para respetar hasta cualquier conocimiento del niño, a ellos preguntarles, que nos comenten que nos digan, qué saben, de esa manera podré saber de ellos y luego llevar un exámen así […] un exámen estatal o regional si, ese sería la solución."

El 26 % dan propuestas de forma, de estructura y de modalidades distinta a la escrita, el nombre que recibe este grupo es "Claridad, coherencia, textos breves, menos reactivos, palabras y términos sencillos, problemas menos complicados; empleo de recursos materiales de apoyo, otras modalidades de evaluar". Lo que refieren los profesores es el empleo de evaluaciones coherentes, que empleen palabras sencillas, con lecturas menos extensas y acorde al nivel de comprensión del estudiante, con dinámicas que motiven a los niños, con imágenes y textos que hagan referencia a la cosmovisión indígena.

"Que tuviera claridad y coherencia."

"Textos breves y adecuados a su lengua materna de acuerdo al propio municipio."

"Usar palabras sencillas escritas en su lengua materna."

"Utilizar palabras que los niños puedan entender y comprender y no muy elevados, también tomando en cuenta su nivel."

"Que los textos de comprensión sean menos extensos y más claros, los problemas menos complicados para que los niños puedan entender y desarrollar."

"Usar textos e imágenes de la cosmovisión indígena, reducir en número de preguntas".

"Integrar recursos materiales, gráficos que apoyen el contenido de las evaluaciones."

“Tomar en cuenta Los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a hacer, de esa manera es concebir una nueva educación.”

“… Hay muchas las formas de evaluar, no necesariamente tienen que ser escritas, pueden evaluar los valores, los cuestionarios, la revisión de las tareas, muchas veces en las tareas te das cuenta del niño, si haces una actividad y quieres evaluar, con las mismas tareas te das cuenta si el niño está adquiriendo conocimiento o no, esa es una evaluación. Con una evaluación de una hora los niños se aburren. Con una dinámica motivan a los niños para seguir aprendiendo. Dicen los doctores que los niños aprenden jugando, llevarles actividades a los niños, algo dinámico, para ellos están jugando, pero dentro de eso están aprendiendo. Más dinámico con los niños, hasta observando si los llevamos a observar a la montaña si le hacemos preguntas lo contestan, y para mí es mejor, dinámico, con preguntas, con juegos.”

Otro grupo de respuestas hacen referencia a la lengua en que llevarían a cabo la evaluación, hay quienes proponen que se efectúe en ambas lenguas y otros más que se lleve a cabo sólo en lengua materna, considerando y respetando la variedad lingüística. Este grupo “Lengua: considerando ambas lenguas o en lengua materna” representa el 19% del las propuestas.

“Que la evaluación sea en tseltal o de acuerdo a su entorno social.”
“Una evaluación paralela en lengua materna y segunda lengua.”
“Que se incluya la lengua materna de los alumnos tomando el contexto y la variedad lingüística del habla.”
“Seria en lengua Indígena toda la evaluación”.
“Que se respete el bilingüismo efectivo.”
“De 1° a 3° evaluación en la lengua del niño. De 4° a 6° evaluación en la segunda lengua (castellano).”
“Aplicar exámen de acuerdo a su región, 50% en la lengua materna y utilizada palabras de la región.

El 13% de las ideas se agruparon con el nombre de “Participación de profesores, de los padres de familia, directores, estudiantes, autoridades, equipo multidisciplinario, instituciones de educación indígena”. Como su nombre lo indica, aquí los profesores señalan que en la elaboración y planeación de una evaluación deberían participar y considerar la opinión de estudiantes, directores,

padres de familia, profesores, la comunidad e inclusive debería formarse un equipo multidisciplinario.

"Podría tomarse en cuenta la participación de los maestros a nivel regional, estatal y nacional."

"Obviamente, claramente está de que no puede venir otras personas que nos van a visitar en este diseño, en esta propuesta, sino que tienen que ser personas que conocen el nivel, que saben qué necesidad tienen las y los alumnos. Tienen que diseñar esta cuestión personas que sean accesibles o expertos entre comillas, pero también tienen que ser maestros indígenas."

"Pues deberían participar docentes frente a grupo, porque los docentes frente a grupo son los que saben qué temas son los que abordaron con sus alumnos. Porque no es lo mismo, por ejemplo los que vulgarmente se dice, atrás de escritorio hacen, deshace, arman y desarman los exámenes, qué llamarlos a los docentes que están frente a grupo de cada grado. Por ejemplo de primero hasta sexto y formar equipos de trabajo de docentes de primer grado, para que elaboren, como se hace en un concurso en una zona, en un concurso a nivel zona escolar así lo hace, convocan a todos los maestros de primer grado para que así vayan viendo qué es lo que se enseñó, qué es lo que saben hacer, qué es lo que se abordó, qué es lo que no se abordó, entonces ahí colaboran todo los maestros de primer grado, entonces las preguntas van adecuado a ese nivel académico […] Entonces tal vez ahí se podría evaluar qué nivel estamos cada maestros, pero si sólo elaboran los del equipo técnico pedagógico en cada estado, están atrás del escritorio, qué van a saber qué es lo que se enseñó, qué es lo que no se enseñó, cómo se vio, no se vio."

"Debieran de participar padres de familia, autoridades de la comunidad, deben de participar maestros frente a grupo, deben de participar lingüistas…"
"… así soñando, formar un equipo multidisciplinario recurriendo tal vez si a los intelectuales, pero me gustaría también los intelectuales formados en el área de trabajo, en el centro de trabajo, ya hay doctorados, licenciatura, especialidad, formados en otros países […] Como se trata de soñar podría formar equipos multidisciplinarios en cada estado, donde se tomen en consideración aspectos como la vida cultural, el lenguaje, entre otras cosas, para luego diseñar el tipo de preguntas que habría que elaborar para cada estado. A pero ¿para cada estado? si, va a significar una tarea casi... a lo mejor no se lleva a cabo. Y como se trata de soñar, cada estado tendría esas facultades de elegir a su equipo multidisciplinario donde participen desde un pedagogo, también antropólogo importa mucho, el maestro de educación indígena, maestras también para respetarlas que también tienen su punto de vista, el hecho de ser maestro también nos guarda ciertas características en la vida familia o en el núcleo familiar, pero como se enfrentaría una maestra hay también esa necesidad."
"Yo creo que, sabemos que para lograr un aprendizaje debieran participar niños, docentes, padres de familia, bueno autoridades también. A nivel indígena hay un departamento de lenguas, CELALI, ellos deberían de trabajar más digo yo, su trabajo debieran investigar más las comunidades indígenas [...] sabemos que la lengua materna es diferente entre las distintas comunidades. Digo yo que debieran investigar más en ese departamento."

En el grupo de “Evaluación constructiva que fomente las capacidades cognoscitivas, los valores y la formación de seres humanos; no transmita inseguridad a profesores y sin repercusiones para ellos” están las ideas que hablan de una evaluación que respete los derechos como estudiantes de zonas rurales, que retome sus valores, que no tenga repercusiones negativas para profesores, y que tenga contenidos que “formen” estudiantes y seres humanos. Estas propuestas representan el 10% del total.

“Que sea una evaluación constructiva, estribado en la lingüística-social de todos los escolares, para apuntalar sus capacidades cognoscitivas.”
“Una evaluación igualitaria respetando los derechos como estudiante en zonas rurales.”

“…Sin repercusiones negativas para los maestros. Y que esto se traduzca en políticas sociales y de formación docente orientadas a la disminución de la desigualdad.”

“No promover la inseguridad a los compañeros maestros.”

“Retomar solamente el contexto de los alumnos y principalmente en los valores.”

“Incluir los contenidos necesarios para la formación de seres humanos.”

El 8% de las sugerencias integran el grupo “Enfoque en el proceso enseñanza-aprendizaje, contenidos acorde al nivel de aprendizaje y a la situación escolar”. Aquí los profesores indican que una evaluación debe ser conforme a los propósitos de cada asignatura, a los parámetros curriculares, de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes.

“Evaluar de acuerdo a los grados, propósitos de la asignatura, lengua materna.”
“Sería diferente. Elaborar de acuerdo a la enseñanza-aprendizaje.”
“Evaluar contenidos que estén de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los alumnos y de acuerdo con su medio.”
“Que el exámen se base en los parámetros curriculares.”
“…Adecuación de los contenidos al contexto escolar.”
“Poner actividades que se contextualice con mayor enfoque a los aprendizaje de los alumnos…”
“Que fuera más de acuerdo al nivel de aprendizaje de los educandos.”

Finalmente el 4% de las ideas señalan que se debería “Hacer un muestreo, una investigación y estudio piloto previo, conocer previamente la región y cultura”. En este grupo de propuestas se hace hincapié en la necesidad de conocer previamente el contexto del niño, de estudiarlo, de convivir con el medio donde se desarrolla el estudiante, para que puedan armarse propuestas con contenidos que estén de acuerdo al medio del estudiante.

“Un muestreo elaborado por expertos en educación que muestren escuelas de las distintas regiones culturales, económicas y grados de marginación.”

“Por lo menos convivir un año en cada región para saber de su cultura y con ellos poder elaborar las evaluaciones. Aunque también esto es relativo...”

“Hacer una investigación previa antes de, hacer un diagnóstico para saber cómo está la comunidad, con qué cuenta la comunidad o con los niños, con los niños hacer un diagnóstico antes […] con una evaluación que está de acuerdo al contexto. ¿Cómo podría retomar el contexto? [...] investigar y hacer un temario como un plan y programa, con contenidos de acuerdo al medio del niño y trabajarle, es una forma también, creo yo es una forma mucho mejor así”.

En este apartado se destaca que los profesores no se niegan a una evaluación, de hecho consideran benéfico que se puedan evaluar a sus estudiantes, sin embargo también coinciden en que hay otros modos de llevarlo a cabo muy distantes de lo que actualmente se conoce como prueba ENLACE. Ellos proponen inclusión, heterogeneidad, retomar las lenguas maternas, la participación de la comunidad educativa, familia, autoridades, estudiantes y la comunidad en general en la elaboración de las evaluaciones, proponen una evaluación que retome el contexto del estudiante, su cultura, sus conocimientos previos, sus habilidades, su identidad.

Capítulo 5: Reflexiones finales

Los resultados compartidos en el presente trabajo permitieron ampliar el panorama sobre las vivencias y la mirada que profesores y estudiantes en contexto indígena tienen sobre la prueba ENLACE. Haciendo visibles ciertas implicaciones que trae consigo este proceso de aplicación de la prueba.

Se constató que para los profesores ENLACE es un instrumento que ofrece pocos beneficios palpables para el estudiante y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues quienes llegaron a hablar de sus aportes se limitaron a señalar aspectos como: mayor interés de los docentes en el proceso de enseñanza, beneficios en la lectura, enfoque en las asignaturas básicas y el desarrollo de nuevos conceptos y competencias. Sin embargo no ahondan, ni especifican sobre situaciones concretas, sus respuestas repiten ese discurso que han escuchado sobre las contribuciones que ha traído esta prueba.

En el caso de los estudiantes se constató que lo “dicho” por ellos sobre la utilidad de la prueba y el grado de comprensión de la misma, es muy distante de los resultados que obtuvieron. Los niños reproducen el discurso de las pruebas, a las cuáles les asigna un valor siempre positivo, y en comparación de lo “dicho” en cuanto al grado de entendimiento de la prueba, los resultados que obtuvieron en ENLACE 2013 reflejan poca comprensión de los reactivos.

En lo que respecta a lo compartido por los estudiantes sobre su mundo, es visible el contraste de su entorno con el entorno manejado en la prueba. A través de los elementos que les resultaron significativos como el trabajo familiar, su relación con la milpa, con sus animales, su modo de alimentación puede

identificarse la diferencia que hay con los contextos manejados dentro de la prueba, los cuales se centran en contextos y vida urbana.

Al no tomar en cuenta los contextos indígenas ni sus lenguas, es evidente que los estudiantes de zona rural se encuentran en amplia desventaja, ante una prueba que no "contempla" sus conocimientos. También es predecible que sean estos mismos quienes obtengan puntajes menores en dicha prueba. Sin embargo las razones para estos puntajes no necesariamente están relacionadas con escaso aprovechamiento escolar, si no con el diseño de la prueba.

Se observa que existe una relación entre la aplicación de una prueba estandarizada, homogénea y descontextualizada, y la discriminación de la que son objeto quienes no comparten un "cumulo" de conocimientos previos que les permitan contestar ENLACE con éxito. En este caso a quiénes afecta directamente esta situación es a estudiantes de zona rural, hablantes de lenguas indígenas y pertenecientes a culturas indígenas, quienes desconocen el "contexto" desde el cual ha sido diseñada la prueba.

Se constató que ENLACE como elemento evaluador empleado por el sistema educativo y por ende un reflejo de éste último, no retoma las características de de los pueblos indígenas en cuestión de identidad, cultura y conocimientos. Esta prueba además de estar descontextualizada de los conocimientos cercanos de los niños, también se realiza en una lengua que no es la lengua materna de los alumnos.

Finalmente se puede apreciar como el enfoque educativo intercultural parece ser más una consigna y un discurso ideológico que una realidad o una política educativa. Este enfoque debiera ser empleado como fundamento para las

actividades, instrumentos y técnicas utilizadas en el sistema educativo, y por tanto como base para la construcción de sistemas de evaluación. Por el contrario ENLACE incumple con el respecto a la diversidad cultural, se olvida del empleo de la lengua materna como medio para el aprendizaje, así también deja de lado las características socioculturales de los diversos grupos indígenas del país y del fomento de sus conocimientos culturales.

Este trabajo permitió reafirmar la ausencia de pertinencia cultural en el principal "indicador" del nivel de la educación básica del país. Lo que refleja una planeación y definición de planes y proyectos distantes de la situación educativa y de vida de los distintos grupos culturales presentes en nuestro país.

También permitió reflexionar en torno a que aunque los profesores tienen un discurso de lo que debe y no debe practicarse, de lo que es mejor o no para sus estudiantes, la realidad es que mucho de lo que les rodea (burocracia, estructura, planes, indiferencia, límites) impide que sean agentes críticos y ejecutantes de prácticas favorecedoras para sus estudiantes. Y por el contrario se les orilla a cumplir con toda actividad que venga desde las posiciones superiores para salir "bien librados" o "bien calificados".

En lo que respecta a la parte normativa, concluimos que ejercer la pertinencia cultural en educación es un deber del Estado tanto desde la perspectiva de asegurar la diversidad cultural como de promover la consolidación de la identidad de los niños indígenas a través de la igualdad de oportunidades en materia educativa. En este sentido valdría la pena revisar y reformular tanto las políticas educativas como las acciones del gobierno, para llevar a cabo una verdadera educación respetuosa de la diversidad cultural así como intercultural dónde,

entre otras cosas, se apliquen evaluaciones educativas pertinentes considerando el contexto cultural de las comunidades indígenas, a sabiendas que no es un privilegio, sino un reconocimiento a su identidad y derechos (Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2011).

Con base en estas reflexiones surgen tres nuevas preguntas que al buscar responderlas permitirán en el mejor de los casos concientizarse: ¿cómo emplea la SEP los resultados que arroja esta prueba, cuáles son los beneficios tangibles o los cambios que han traído para la educación básica indígena? Si el proyecto vigente para la educación indígena es el de EIB y en esta prueba están ausentes la cultura, los conocimientos y la lengua de los pueblos indígenas ¿sucede lo mismo en los planes, programas y libros?

Bibliografía

Abascal E., Grande I. (2005), “Análisis de encuestas”, ESIC Editorial, España.

Aboites H. (2009), “La PRUEBA ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación” en *Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias*, UNAM.

Aigneren M. (2002), “La técnica de recolección de información mediante los grupos focales” en *La Sociología en sus Escenarios*, No. 6, Universidad de Antioquia.

Baronnet B. (2012), *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Bastiani J., Ruíz-Montoya L., Estrada E., Cruz T. y Aparicio J. (2012), “Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas” en *Perfiles Educativos* [en línea], Vol. XXXIV, Núm. 135, pp. 8-25.

Bautista C. (2005), “La educación de la niñez tsotsil en Chiapas: Afianzar los aprendizajes a partir de su lenguaje y culturas indígenas” en *Aquí estamos* [en línea], Año 1, Núm. 2, Enero-Junio 2005, pp. 7-14.

Bello J. (2010), *“El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones indígenas en México”,* Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Bertely M. (1998). “XV Educación indígena del siglo XX en México”, en Un siglo de educación en México, Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica, México.

Blanco R. (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy” [en línea] Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.4, No. 3, pp. 1-15.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación, 09-04-2012.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 09-04-2012.

Campaña Nacional por la Diversidad Cultural en México. (2008), “La Diversidad Cultural (Marco conceptual)”, CIESAS, CONAPRED, CGEIB-SEP, DGPLADES-SS, DGCP-CONACULTA, DGEI-SEP, INALI, PGJ-DF, CONAPO, UPN, DELEGACIÓN TLALPAN (DGF), UNESCO.

Campos R., Urbina F. (2011), “Desempeño educativo en México: la prueba ENLACE” en *Estudios Económicos* [en línea], Vol. 26, Núm. 2, Julio-Diciembre 2011, pp. 249-292.

CDI –Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-. (2010), *“Nombres de Lenguas, pueblos y sus distribución”*, [en línea],

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=758&Itemid=68

CEIEG –Comité Estatal de Información Estatal y Geográfica de Chiapas-. (2011), Compendio de Información Estadística y Geográfica de Chiapas, *"Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, Chiapas"*, [en línea], http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wp-content/uploads/downloads/2011/03/Principales-resultados-del-Censo-2010-Chiapas.pdf

CEIEG –Comité Estatal de Información Estatal y Geográfica de Chiapas-. (2012), Compendio de Información Estadística y Geográfica de Chiapas, *"Regiones socioeconómicas",* [en línea], http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wp-content/uploads/downloads/productosdgei/CIGECH/CIGECH_REGIONES.pdf.

CONEVAL -Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-.. (2011), *"Grado de rezago social y lugar que ocupan las entidades federativas según su índice de rezago social, 2005 y 2010"*, [en línea], http://www.coneval.gob.mx/Informes/Pobreza/Rezago_Social/Rezago_Social_2010/Imagenes%20mapas%20rezago%20social%202010/Grado_rezago_social_estados_2010.JPG

CONEVAL -Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-. (2013), "*Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2012"*, [en línea], http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/Pobreza_2012/RESUMEN_EJECUTIVO_MEDICION_POBREZA_2012_Parte1.pdf

Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. (2011), "Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos", Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C., Fundación Ford.

CONAPRED –Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación-. (2011), "Resolución por disposición: 1/2011", Recuperado en archivo PDF.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012), Última Reforma DOF 09-02-2012, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

De la Peña G. (2002), "La educación indígena. Consideraciones críticas", en Sinéctica, [en línea], Núm. 20, Enero-Junio 2002, pp.46-53.

De Souza J. (2009), "La Farsa del "Desarrollo. Del colonialismo imperial al colonialismo sin colonias" [en línea], http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-002.pdf

De Souza J. (2011), “Hacia el “Día después del Desarrollo. Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles”, en *ALER*, Brasil.

Díaz-Aguado M. (2004), “Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente”, en *Educatio Siglo XXI,* [en línea], Núm. 22, pp. 59-89.

Díaz-Couder E. (1998), “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 17, Mayo-Agosto 1998.

Ducoing P. (2005), “Sujetos, Actores y Procesos de formación Tomo II: Formación de docentes (Normal y Universidad) y de Profesionales de la Educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)”, Grupo Ideograma Editores, Consejo Mexicano de investigación Educativa, México.

ENLACE –Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares-. (2013), http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/

Esteva G. (1996), “Desarrollo” en Sachs W. *Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, PRATEC, Perú.

Evertson C. y Green J., (1989) “La observación como indagación y método” en Wittrock M., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós Educador, España.

Fell, C. (1989), “José Vasconcelos: los años del águila", UNAM. México.

Freire P. (1986), “Hacia una pedagogía de la pregunta”, Ed. La Aurora, Argentina.

Gálvez X. (2008), “Multiculturalidad, democracia y derechos indígenas”, en Arias A., *Multiculturalismo y derechos indígenas. El caso mexicano*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México.

García S. (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P’urhepecha, Michoacán, México”, en *Revista mexicana de investigación educativa* [en línea], Año 2004, Núm. 20, Enero-Marzo 2004, pp. 61-81.

Gil M. (2013), “Tropezamos de nuevo…”, El Universal, [en línea], http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2013/06/64918.php

Gnade-Muñoz J. (2010), “Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México”, en *Antíteses* [en línea], Núm. 5, Vol.3, Enero-Junio 2010, pp. 171-191.

Gómez H. (2011), “Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas”, Universidad de de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor, México

González M. (2010), “La imagen como método en la construcción de significados sociales” en *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, [en línea], No. 69, Año 31, pp. 41-65.

Hamel R. (2000), “Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Gobierno del Estado de Oaxaca-IEEPO, pp. 130-167, México.

Hamel R., Brumm M., Carrillo A., Loncon E., Nieto R. y Silva E. (2004), “Qué hacemos con la castilla” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [en línea], ENE-MAR 2004, Vol. 9, Núm. 20, pp. 83-107.

Hernández L. (2013), “No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial”, Rosa Luxemburgo Stiftung, Para Leer en Libertad AC., Ciudad de México.

Herrera G. (1991), “Transmisión del Conocimiento y Heterogeneidad Cultural”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 53, No. 4, Octubre-Diciembre 1991. pp. 169-182.

Hevia R., Hirmas C., Peñafiel R. (2004), “Pertinencia cultural para el cambio educativo”, en *Docencia*, [en línea], N° 22, Mayo 2004

INALI –Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-. (2008), “Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012”, México.

INALI –Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-, (2010). Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Gobierno Federal [en línea]. México.

INEGI –Instituto Nacional de Estadística y Geografía-. (2011), Censo de Población y Vivienda 2010, México.

Latapí P. (1998), “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador). *Un siglo de educación en México, México.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, tomo I.

Limón F. (2010), “Conocimiento cultural y existencia entre los Chuj”, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, México.

Limón F. (2011), “Representaciones sociales de la educación escolar entre los chuj mexicanos” en *Revista Pueblos y fronteras* digital [en línea], Vol. 6, Núm. 12, Diciembre 2011-Mayo 2012.

Limón F. (2013), “El desarrollo: Un repaso a este fenómeno productor de dolor y muerte” en *Agencia Latinoamericana de Información. América Latina en Movimiento* [en línea], http://alainet.org/active/69336&lang=es.

LLECE -Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-, UNESCO –Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura-. (2008), “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe”, Oficina

Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Chile.

Martínez Carballo. (2012, noviembre), "Sugiere OCDE ajustes en evaluación escolar", El Universal, pp. 2.

Martínez N. (2013), "Arranca ENLACE en medio de acusaciones", El Universal, [en línea], http://www.eluniversal.com.mx/notas/927084.html

Martínez N. (2013), "ENLACE podría desaparecer: SEP", El Universal, [en línea], http://www.eluniversal.com.mx/nacion/206915.html

Millán Ma. (2006), "Maestro indígenas, burocracia frente a identidad", en *TRAMAS* [en línea], UAM-X México, No. 24, pp. 135-155.

Meyer L. (2013), Comunicado enviado al Movimiento "Educación digna para los pueblos", San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

Moreno T. (2010). "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion.

Moreno T. (2010), "Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No 53/1, 25/06/10.

Moreno T. (2011), "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela", en *Perfiles Educativos*, [en línea], N° 131, Vol. XXXIII, pp. 117-130.

Navarro C. (2013), "En el aula y la calle. Movilización magisterial en México" en *Observatorio Social de América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, No. 34, Noviembre 2013, pp. 93-109.

Olivé L. (2009), "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en L. Olivé. B. de Sousa, C. Salazar. L. Antezana, W. Navia, L. Tapia, G. Valencia. M. Puchet, M. Gil, M. Aguiluz, H. Suárez*. Pluralismo epistemológico, CLACSO*, Muela del Diablo Editores, Comunas, CIDES-UMSA, La Paz. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/

Olivier G. (2009), "Una maniobra oculta: la estrategia de privatización en la Alianza por la Calidad de la Educación", en *El Cotidiano* [en línea], Vol. 24, Núm. 154, Marzo-Abril 2009, pp. 17-24.

ONU –Organización de las Naciones Unidas-. (2007), "Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas" Asamblea General de la ONU, 13 de septiembre de 2007.

Padilla R. (2009), "Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?", en *Perfiles Educativos* [en línea] Vol. XXI, Núm. 123, pp. 44-59.

Peralta M. (1998), “El criterio de pertinencia cultural”, en *Voces de la Universidad*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, No. 20, http://www.unrc.edu.ar/publicar/20/dosier11.htm.

Peralta M., y Fujimoto G. (1998), “La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI”, Santiago de Chile: OEA

Perassi Z. (2008), “La Evaluación en Educación: Un campo de controversias”, 1ª- edición, Ediciones LAE, Argentina, http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm.

Perassi Z. (2009), “¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?” [en línea] en Revista Latinoamericana de Educación, No. 50, pp. 65-80.

Pérez E. (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil en los Altos de Chiapas,* Unidad Pedagógica Nacional, México.

Pérez F. (2013), “Admite Chuayffet que sistema educativo en México es caduco”, Excélsior, [en línea], http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/07/18/909558#.UelPmc3Pv5Q.email.

Podestá R. (2007), “Nuevo retos y roles intelectuales en metodologías participativas” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, [en línea], Vol. 12, Número 034, pp. 987-1014.

Raesfeld L. (2009), “Niños indígenas en escuelas multiculturales”, en *Trayectorias* [en línea], Vol. 1, Núm. 28. Enero-Junio, 2009, pp. 38-57.

Ramírez T. (1996), “Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”, en Klesing-Rempel (comp,), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural,* Editorial Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

Reynaga S. (2009), “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida” en Mejía R. y S. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Saldívar A. y Ch. Keck. (2005), “Hacia la construcción de un nuevo enfoque de la educación rural e indígena en la Frontera Sur” en Nazar, A; Bello, E. y H. Morales, *Sociedad y entorno en la frontera sur de México*, Red de Estudios Poblacionales de la Frontera Sur, México.

Saldívar A. y B. Rivera. (2006), “Pobreza y Educación” en Tinoco R. y L. Bellato (comp.), *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas*, Secretaría de Desarrollo Social y el Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas.

Saldívar A. (2012), “Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas”, Tesis doctoral Madrid: Universidad Carlos III.

Schmelkes S. (2003), “Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes” en *Revista Electrónica Sinéctica* [en línea], Núm. 23, Agosto 2003-Enero 2004, pp.26-34.

SEP –Secretaría de Educación Pública-. (1999), “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Básica para las Niñas y los Niños Indígenas” Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena.

SEP –Secretaría de Educación Pública-. (2008), “Lengua indígena Parámetros Curriculares”, Dirección General de Educación Indígena, [en línea].

SEP –Secretaría de Educación Pública-. (2011), “Plan de Estudios 2011 Educación Básica”, [en línea].

SEP –Secretaría de Educación Pública-. (2011), “ENLACE Básica y Media Superior 2011”, [en línea].

Taylor S. y R. Bogdan. (1984), “Introducción a los métodos cualitativos de Investigación”, Paidós Básica, Barcelona.

Todorov T. (1991), “Nosotros y Los Otros”, Siglo Veintiuno Editores, México.

Tovar M. (2003), “Perspectivas teóricas del multiculturalismo”, en *Instituto Interamericano de Derechos Humanos* [en línea], ponencia del Diplomado Diversidad: la intervención educativa en la construcción de la interculturalidad.

UNESCO–Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura-.. (2001), “Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural”, 2 de noviembre de 2001.

Vela F. (2011), “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”; en María Luisa Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social,* Porrúa y FLACSO. pp. 63-95, México.

Wiesenfeld E. (2001), “La autoconstrucción: un estudio psicosocial del significado de la vivienda”, Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Fuentes hemerográficas

Avilés Karina. (2009), “Desventaja de niños indígenas en la prueba Enlace, reconoce la SEP”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2009/03/11/sociedad/044n2soc.

Becerril A. y Ballinas V. (2014), “La prueba Enlace no desaparece, afirma Chuayffet”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2014/03/06/sociedad/050n1soc.

Blanco J. (2013), “Desenlace”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2013/06/11/opinion/018a2pol.

Del Valle S. (2013), “Desaparece Enlace; reconoce reformas”, Reforma, 3 de septiembre de 2013, p. 10, México.

García A. (2013) “Queman prueba ENLACE disidentes michoacanos”, Reforma, 6 de junio de 2013, p.14, México.

Henríquez E. (2013), “Oposición de padres y maestros cancela evaluación en 300 escuelas de Chiapas”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2013/06/11/politica/016n3pol.

Poy L., Avilés K. (2007, diciembre), “Los resultados de PISA reflejan falta de políticas en la materia”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2007/12/07/index.php?section=sociedad&article=048n2soc.

SA. (2014), “ENLACE: capricho empresarial”, La Jornada, [en línea], http://www.jornada.unam.mx/2014/02/02/edito

Anexos

Anexo 1: Encuesta a profesores

Favor de responder los siguientes reactivos, seleccionando y/o completando la respuesta que refleje su situación.

1. Nombre: _____Sexo: _____ Edad: _____

Lugar de origen: _____ Años de docencia: _____ Lengua natal: _____

Grado asignado: _____ Número de estudiantes que tiene: _____

¿Es escuela multigrado? (Si/No) _____ Municipio donde se ubica la escuela:_____

Lengua que se habla en la comunidad: _____

Nombre de la región escolar a la que pertenece la escuela: _____

Tiempo de docencia que tiene en esa escuela: _____

2. Subraye el grado de español que hablan sus estudiantes:

Nada Muy poco Poco Más o menos Mucho

3. Subraye el grado de español que se habla dentro de la comunidad y los lugares donde se habla:

Grado: Nada Muy poco Poco Más o menos Mucho

Lugares: Hogar Templo Escuela Asamblea ejidal Otros: _____

4. ¿Habla la lengua de la comunidad?

Si_____ Subraye dónde o con quiénes habla la lengua de la comunidad:

Salón de clases Charlas con sus estudiantes fuera del salón de clases Tienda

Juntas con padres de familia Comité escolar Hogares de la comunidad

Otros: _____

No_____

5. ¿Qué actividades escolares del día se manejan en la lengua de la comunidad?

_____
_____
_____
___

6. ¿Qué actividades escolares del día se manejan en español?

_____
_____
_____
___

7. Favor de completar las siguientes oraciones con lo que usted opine:
Las y los niños que asisten a la escuela se están formando para ser…

_____
_____
_____
___

Los valores que la escuela transmite a las y los niños son…

_____
_____
_____

8. ¿La prueba ENLACE contribuye al desarrollo de esa formación y valores que mencionó en la respuesta anterior?
No _____ ¿Por qué?

_____
_____
_____
___

Si _____ ¿Por qué?

_____
_____
_____
___

9. Para que un estudiante tenga una preparación escolar exitosa ¿cuáles son las tres principales cosas que debe aprender o saber hacer? (ordénelas según importancia).

_____
_____
_____
___

10. ¿Ha modificado el plan y programa de estudios para adecuarlo a las características de la comunidad de sus estudiantes?
No_____
Si _____ ¿Cómo lo ha modificado?

_____
_____
_____
___

11. ¿Aplica ENLACE en su escuela primaria?
Si_____
No_____ Mencione si fue un acuerdo hecho por la escuela, por la zona o por toda la región escolar

_____
_____
_____
___

12.¿Está de acuerdo con la aplicación de ENLACE?
Si_____¿Por qué?

_____
_____
_____
___

No _____¿Por qué?

_____
_____
_____
___

13.¿Conoce los objetivos de ENLACE?
Si_____Mencione uno

_____
_____
_____
___

No_____

14. ¿La prueba ENLACE influye en los temas y en las actividades que se desarrollan durante el ciclo escolar?
Si_____¿Cómo influye?

_____
_____
_____
___

No_____

15.¿Sus estudiantes se preparan para responder a ENLACE?
Si _____¿Cómo se preparan y con cuánto tiempo de anticipación?

_____
_____
_____
___

No _____

16.¿Considera útiles los resultados arrojados por ENLACE?
Si_____¿Cómo pueden ser usados los resultados?

_____
_____
_____
___

No_____¿Por qué?

_____
_____
_____
___

17. ¿Usted cree que los conocimientos que evalúa ENLACE son los que todo niño y niña debieran saber?
Si_____

_____
_____
_____
___

No_____¿Por qué?

_____
_____
_____
___

18.¿A qué situaciones se enfrenta como docente con la aplicación de ENLACE?

_____
_____
_____
___

19.¿Cómo se sienten sus estudiantes cuando presentan ENLACE? (Dígalo con tres palabras).

_____
_____
_____
___

20. Si usted inició su labor docente antes de que empezara a aplicarse ENLACE, mencione los cambios que esta evaluación ha traído al sistema educativo.

_____
_____
_____
___

21. Si estuviera en sus manos la elaboración una evaluación en las escuelas de educación básica indígena ¿qué propondría?

_____
_____
_____
___

Anexo 2: Entrevista semiestructurada para profesores

1. ¿Qué es ENLACE y para qué es empleada?
2. ¿Está de acuerdo con el uso de evaluaciones estandarizadas como ENLACE? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los inconvenientes que observa de esta evaluación?
4. ¿Por qué cree que se presentan estos inconvenientes?
5. ¿Cuáles son las problemáticas a las que se enfrenta como docente con la aplicación de ENLACE?
6. ¿ENLACE cómo contribuye o perjudica a la educación básica indígena?
7. ¿Los conocimientos que evalúa ENLACE son los que todos los niños de la comunidad donde labora debe saber? ¿Por qué?
8. ¿Qué tanta importancia le dan los estudiantes y sus familias a esta evaluación? ¿Por qué?
9. ¿Qué tanto son considerados, en esta evaluación, las características socioculturales de sus estudiantes?
10. ¿Qué tan importantes son para sus estudiantes y sus familias los temas que son evaluados en ENLACE? ¿Por qué?
11. ¿Cree que los resultados que obtienen los estudiantes en esta evaluación sean consultados por los estudiantes y sus familias? ¿Por qué?
12. ¿A los profesores les es útil saber los resultados que obtuvieron sus estudiantes? ¿Cómo pueden utilizarlos?
13. ¿Cómo percibe que la evaluación esté elaborada en castellano?
14. ¿Habrá consecuencias, para los pueblos indígenas, de usar evaluaciones que estandarizan y comparan el conocimiento?
15. ¿La aplicación de ENLACE influye en los temas que usted y sus estudiantes revisarán durante el ciclo escolar? ¿Cómo influye?
16. ¿La aplicación de ENLACE influye en las actividades que usted y sus estudiantes llevan a cabo durante el ciclo escolar? ¿Cómo influye?
17. ¿Sus estudiantes se preparan para responder a ENLACE? ¿Cómo se preparan y con cuánto tiempo de anticipación?
18. Si tuviera la posibilidad de participar en el diseño de una evaluación distinta para sus estudiantes ¿qué propondría? ¿quiénes participarían? ¿cómo sería?

Anexo 3: Estructura del grupo focal con profesores

Objetivo general:
Conocer y discutir las distintas percepciones que los profesores tienen con respecto a ENLACE en cuanto a sus aportaciones y/o inconvenientes, su relación con el contexto cultural de los estudiantes; conocer las propuestas de los profesores sobre modos distintos de evaluación.

Puntos discutidos:

1. Los aspectos positivos que observan de esta evaluación ¿cómo han contribuido a la educación básica indígena?
2. Los aspectos negativos que observan de esta evaluación ¿cómo han perjudicado a la educación básica indígena?
3. ¿Qué tanta importancia le dan los estudiantes, los padres de familia, los docentes y autoridades de la comunidad a esta evaluación? ¿Por qué?
4. ¿Sus estudiantes siguen estrategias de preparación para responder la prueba ENLACE? ¿Qué estrategias siguen?
5. ¿Qué otros conocimientos que están relacionados con la comunidad dónde labora no están considerados en la prueba ENLACE?
6. Si tuviera la posibilidad de participar en el diseño de nuevas maneras de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de contexto indígena ¿qué propondría?

<u>Anexo 4: Encuesta a estudiantes de 6° grado (traducida al tseltal)</u>

Nombre (**Biilil**):

_____

Edad (**Ja'wil**): _____ Grado (**Skajal nopjun**): _____

Escuela (**Nail nopobiljun**):

_____

1. ¿Para qué sirve la prueba ENLACE? **¿Bistuk te jojk'oel yu'un ENLACE?**

   _____

   _____

   __

2. ¿Entendiste lo que te preguntaron en la prueba ENLACE? ¿Qué tanto? Marca el cuadrito que nos ayude a saberlo. **¿K'otbal ta wo'tan te bi la wich' jojk'oel yu'un ENLACE? ¿Bi yipal? Ak'be yejtal te ba ala k'atal yu'un ya skoltayon ta sna'el a.**

Muy poco K'axel ala teb	Poco Ala teb	La mitad Olil	Casi todo Kol spisiluk	Todo Spisil

3. ¿Cómo te sentiste cuándo estabas contestando la prueba ENLACE? Marca la carita que nos ayude a saberlo. **¿Bi ya'el k'inal la waiy k'alal yakalat ta sujtesel te jojk'oeletik yu'un ENLACE? Ak'be yejtal te ala sitil yu'un ya skoltayon ta sna'el.**

Alegre ¿Por qué? **Ak'ol ko'tan ¿Bi yu'un?**

_____

_____

__

Con miedo ¿Por qué? **Sok xiwel ¿Bi yu'un?**

_____

_____

Tranquilo ¿Por qué? **Lamal k'inal ¿Bi yu'un?**

_____

_____

Triste ¿Por qué? **Mel o'tan ¿Bi yu'un?**

_____

_____

Seguro ¿Por qué? **Lek k'inal ¿Bi yu'un?**

_____

_____

Aburrido ¿Por qué? **Tal ch'ajtik sba ¿Bi yu'un?**

_____

_____

4. La prueba ENLACE se te hizo fácil ó difícil. Marca la carita que nos ayude a saberlo. **Te jojk'oel yu'un ENLACE k'un o tulan la waiy. Ak'be yejtal te ala sitil yu'un ya skoltayon ta sna'el a.**

Fácil**. K'un**

Difícil**. Tulan**

5. ¿Qué fue lo más fácil de contestar? **¿Binti a te lom k'un la waiy ta sujtesele**

_____

_____

__

6. ¿Qué fue lo más difícil de contestar? **¿Binti a te lom tulan la waiy ta sujtesele?**

_____

_____

__

7. La prueba ENLACE esta en español ¿cuántas palabras entendiste? Marca el cuadrito que nos ayude a saberlo. **Te jojk'oel yu'un ENLACE ts'ibubil ta kaxalan k'op ¿Jay p'al a k'ot ta wo'tan? Ak'be yejtal te ba ala k'atal yu'un ya skoltayon ta sna'el a.**

Muy pocas K'axel ala	Pocas Ala teb	La mitad Olil	Casi todas Kol spisiluk	Todas Spisil

Anexo 5: Estructura del grupo focal con estudiantes

a) Imagen que se tiene sobre ENLACE

1. ¿Tú crees que es importante la prueba ENLACE?
2. ¿Para qué te sirve la prueba ENLACE?

b) Lengua empleada en la prueba.

1. ¿Cuáles palabras que no entiendes o se te hacen difíciles?
2. ¿Son muchas o son pocas?

c) Grado de comprensión de los reactivos

1. ¿Qué materia fue la más difícil y la más sencilla?
2. ¿El examen estuvo fácil o difícil?

d) Relación de los temas y los ejemplos expuestos con su vida diaria.

1. ¿Qué te enseñan en la escuela?
2. ¿Qué me enseña a hacer en casa mi mamá (abuela/tía/hermana mayor)?
3. Qué me enseña a hacer en casa mi papa (abuelo/tío/hermano mayor)?
4. ¿Qué hago yo en mi casa o como ayudo en casa?
5. ¿En qué trabaja mi mamá y/o abuela?
6. ¿En qué trabaja mi papá y/o abuelo?

e) Su sentir durante la aplicación de la evaluación.

1. ¿Cómo te sentiste cuando respondiste la prueba ENLACE y por qué?