

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2006

CALIDAD, EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández y María Soledad Angulo
Aguilazocho

Ra Ximhai, septiembre-diciembre, año/Vol.2, Número 3
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 751-767



CALIDAD, EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

QUALITY, EVALUATION AND COMPETIVENESS IN THE INDIGENOUS AUTONOMOUS UNIVESRSITY OF MEXICO

Ernesto **Guerra-García**¹; María Eugenia **Meza-Hernández**² y María Soledad **Angulo-Aguilazocho**³

¹Coordinador General Educativo Universidad Autónoma Indígena de México. Correo Electrónico: eguerrauaim@yahoo.com.mx;

²Comisionada de Posgrado Universidad Autónoma Indígena de México. Correo Electrónico: uaim_posgrado@yahoo.com.mx;

³Comisionada de Desarrollo Estudiantil, Universidad Autónoma Indígena de México Correo Electrónico: mangulouaim@yahoo.com.mx.

RESUMEN

En este trabajo se presenta la principal problemática que enfrenta la Universidad Autónoma Indígena de México para atender los estándares de calidad y los procesos de evaluación exigidos por la Subsecretaría de Educación Superior; sus características particulares que la asocian a las demás universidades interculturales, pero que la diferencian de las demás universidades públicas de carácter urbano, hacen reflexionar sobre la universalidad de los parámetros y estándares de calidad educativos. A través de este artículo se propone una pedagogía de la semejanza y la diferencia para el diseño de competencias universitarias y un esquema de evaluación interinstitucional específico para las universidades interculturales.

Palabras clave: Universidad Indígena, Interculturalidad, Calidad, Evaluación, Pedagogía.

SUMMARY

In this work it is presented the main problematic that Indigenous Autonomous University of Mexico faces in order to attend the quality standards of the processes of evaluation required by Subsecretaría de Educación Superior (Higher Education Government's Council of Mexico); its particular characteristics that associate it to the other intercultural universities, and the ones that differentiate it from the other public universities of urban character. It makes to reflect on the amount of parameters and standards of educative quality. It is proposed the pedagogy of similarity and difference in order to design higher education competences and an specific framework of interistitutional evaluation for intercultural universities.

Keywords: Indigenous University, Inter-culturality, Quality, Evaluation, Pedagogy.

Antecedentes de la Universidad Autónoma Indígena de México

El 5 de diciembre de 2001, después de una serie de gestiones iniciadas en 1998 por un grupo de funcionarios mestizos de la Universidad de Occidente (UDO) en Sinaloa, y con el apoyo del Gobierno del Estado de Sinaloa se fundó en Mochicahui¹, municipio de El Fuerte, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001).

La UAIM es una institución pública de educación superior con personalidad jurídica y patrimonio propio. En su ley orgánica (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2001) se estipula que sus fines son: impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialidad y posgrado en sus diversas modalidades, así como realizar cursos de actualización, capacitación y especialización en función de la demanda de las comunidades. Así mismo se estipula que la institución debe incidir en el desarrollo de las comunidades rurales, considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia, en procesos de reanimación sustentados en el desarrollo social, en los que la educación juega un papel protagónico.

Visión y misión

En su visión se manifiesta que la Institución pretende involucrar a sus atendidos en una educación universitaria crítica, gratuita, laica y excelente, sustentada en la realización plena de la gente, en la autoestima, en la construcción de su propia felicidad, en el cariño a su vida comunitaria y en sus tradiciones familiares.

La visión alenta también el amor a la provincia, el respeto a la pluriculturalidad, la devoción a la justicia y a la práctica de la técnica y la ciencia, así como la admiración al producto de la inteligencia.

¹ Mochicahui es un poblado en la región yolem´me mayo a menos de 20 Km. en el noreste de Los Mochis, Sinaloa

Su misión reza:

Aspirar al desarrollo integral consciente de sus educandos a través de una relación crítica con el conocimiento, por el empleo de la investigación como pedagogía y los métodos de la ciencia como herramienta.

Estar comprometidos con el evento social del desarrollo equitativo fincado en la atención que requiere el campo de trabajo, la problemática nacional y regional e igualmente con ser coherente con los principios fundamentales que justifican la actividad universitaria.

Postular la posibilidad de abaratar la formación universitaria sin el deterioro del nivel académico, del aprendizaje y la innovación, proponiendo un modelo educativo emergente en la modernidad y en el estímulo de los valores que permiten la creatividad, la imaginación y los sentimientos ennoblecidos en la socialización.

Provocar que se recree el amor a la identidad, mediante el conocimiento de sí mismo, de su entorno cultural, la reflexión sobre su pasado histórico, conceptualizando lo mexicano como producto del crisol lugareño y étnico.

Ubicar a sus titulares académicos y titulares de grado, en posiciones de influencia y decisión intencionada hacia el cambio comunitario crítico.

Conformar una acción formativa en donde no se registren universitarios con calificaciones reprobatorias que ponen en tela de juicio el nivel y aptitud de los facilitadores Universitarios y en donde los esquemas del aprendizaje reduzcan la opresión de la enseñanza, revalorizar la certificación del conocimiento dejando atrás, por la razonada acreditación de consenso, la evaluación o el criterio de examen intimidatorio obsoleto y antipedagógico (UAIM, 2002: 60).

El objetivo inicial de la Institución era dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del Norte de Sinaloa y Sur de Sonora, *yolem'me mayo* y *yolem'me jia'ki*, pero la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros Estados de la República Mexicana, tales como *ch'ol*, *mam*, *zoque*, *chinanteco*, *tzeltal*, *tzotzil*, *mazahua*, *zapoteco*, *mixteco*, entre otros, han proyectado a esta universidad como la primera en su género y la institución con mayor presencia de estudiantes provenientes de las culturas originarias de todo el país y de otros países tales como Nicaragua, Ecuador y Venezuela, formando un variado mosaico de orígenes de más de 18 grupos étnicos según lo muestra el cuadro 1.

La UAİM nació, de cara a los efectos de la globalización, por iniciativa del Gobierno del Estado de Sinaloa, con una serie de cuestionamientos que ha llevado a cuestras y que han mantenido la crisis continua de su identidad institucional.

| ESTADO | ÉTNICO | TOTAL | PORCENTAJE |
|-----------------------|--------------|-------|------------|
| De todos los orígenes | mestizos | 711 | 58% |
| SINALOA | YOLEM'MEM | 226 | 18% |
| SONORA | JIAQUIS | 59 | 5% |
| CHIHUAHUA | RARÁMURI | 28 | 2% |
| NAYARIT | HUICHOL | 21 | 2% |
| CHIAPAS | CH'OL | 43 | 4% |
| | TZELTAL | 15 | 1% |
| | TZOTZIL | 8 | 1% |
| | ZOQUE | 8 | 1% |
| OAXACA | MIXTECO | 15 | 1% |
| | ZAPOTECO | 12 | 1% |
| | MIXE | 8 | 1% |
| | CHINANTECO | 15 | 1% |
| OAXACA | CHATINO | 16 | 1% |
| MEXICO | MAZAHUA | 11 | 1% |
| NICARAGUA | MAYAGNGA | 6 | 0% |
| | CRIOL | 3 | 0% |
| | MISQUITO | 2 | 0% |
| ECUADOR | KICHUA | 6 | 0% |
| VENEZUELA | WARAO | 1 | 0% |
| | KARIÑA | 3 | 0% |
| | PEMON | 1 | 0% |
| | PIAROA | 1 | 0% |
| | JIVI | 1 | 0% |
| | CHAIMA | 1 | 0% |
| VENEZUELA | WAYUÚ | 1 | 0% |
| Uaim | TOTAL | 1222 | 100% |

Cuadro 1. Distribución de Estudiantes por grupo étnico en octubre de 2006.
Fuente: datos oficiales de la Coordinación General Educativa, UAİM.

Sistema educativo

El sistema tiende a ser de corte constructivista, busca que los titulares académicos finquen su aprendizaje, a través de las experiencias (Rodríguez y García, 2003: 321), en un ambiente de comprensión a sus esfuerzos y de respeto a sus dimensiones personales y grupales.

Los estudios son respaldados por una apropiada tecnología computacional y, en forma grupal, a través de comunidades de estudio, o de manera individual, mediante la asesoría y atención por parte de los facilitadores.

Asesorías

El sistema educativo esta orientado al aprendizaje más que a los métodos de enseñanza; contempla facilitadores educativos que a través de asesorías atienden a los titulares académicos, y por medio de tutorías, proporcionan un seguimiento más allá de lo educativo.

Los facilitadores educativos asesoran de manera individual, en pareja, en grupos o en talleres programados. Revisan las actividades previamente diseñadas en la asignatura y sugieren a los estudiantes cómo es que deben realizarlas y una vez concluidos los trabajos, les firman de conformidad dando su voto a favor para que tengan acceso a la mesa de acreditación que se detalla a continuación.

Proceso de acreditación

El contexto de convivencia entre personas de diferentes culturas puso en la mesa de discusión de las autoridades una vieja polémica, de la que se han ocupado los más célebres pedagogos contemporáneos en torno a la aplicación de los exámenes (Moreno, 1996: 12).

Se trata de evitar la relación del examen (acreditación) con el castigo, que aun cuando fuera impuesto de acuerdo a la sugerencia de Comenio (Moreno, 1996: 64) -con paternal afecto- puede recrudecer la figura de dominio de los facilitadores blancos frente a los demás grupos culturales y reforzar la exclusión y la discriminación.

Pensando en que el examen también tiene como acepción la ponderación y la consideración (Moreno, 1996:43), se diseñó entonces un proceso de acreditación de los estudiantes con el propósito de promover su avance, dividiéndolo según sus objetivos.

Ya Comenio lo consideraba como la última parte del método de aprendizaje y hablaba de tres tipos de examen, el *cotidiano*, de acuerdo a las actividades diarias de los estudiantes; el *público*, con propósitos de promoción y el de *selección* para ingresar a estudios superiores (Moreno, 1996: 69).

De esta forma, como elemento inherente a la práctica educativa, el proceso de acreditación de la UAIM consiste en una serie de requisitos que el titular académico debe cumplir satisfactoriamente para demostrar sus conocimientos y habilidades adquiridas. En primer lugar, debe conseguir el consentimiento de parte de los facilitadores de cada una de las asignaturas² -el cual se asemeja a la idea de Comenio del examen cotidiano- respaldando así su aprendizaje. Con este aval, el titular académico resuelve posteriormente, una evaluación en inglés, llamada “documento de reflexión del aprendizaje” (DRA), que debe ser solucionado –ya sea de forma individual o en equipo- y enviado para su revisión. Estos documentos generalmente no sólo se basan en lo que el estudiante ha aprendido, sino que se le impulsa a investigar y a profundizar en los temas.

Una vez que los DRA son resueltos, el comisionado de carrera programa al sínodo de facilitadores que formarán la mesa ante la cual el estudiante, en una evaluación pública, es cuestionado sobre sus conocimientos y habilidades adquiridas.

Cuando el titular académico se encuentra ante la mesa de acreditación, recibe preguntas genéricas de cada asignatura y de casos integradores; al final, el sínodo decide si es posible acreditarlo y ponerle calificación a cada asignatura o si es necesario que mejore algún aspecto. El proceso es aparentemente largo, pero hace que el estudiante se encuentre tarde o temprano con las lecturas pertinentes y llegar a alcanzar los objetivos planteados.

El proceso de acreditación busca ser una certificación social de competencias, que sustituye al concepto tradicional de examen o evaluación. En resumen, al resolverse adecuadamente el plan de asignaturas, el titular académico dispone de un instrumento de acreditación escrito que resuelve con toda libertad, en consenso de la comunidad de estudio, con auxilio

² El facilitador firma una hoja donde autoriza al titular académico a continuar con el siguiente proceso.

de asesoría interna o externa. Concluida esta etapa, el titular académico asiste a una reunión pública con tres facilitadores universitarios y de ser posible, un invitado externo. En esta ceremonia, el estudiante participa en una conversación temática cuyo resultado es su respectiva certificación y las recomendaciones pertinentes.

Con este proceso se asegura que el estudiante participe, al menos doce veces durante su carrera en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos. Como menciona Moreno “un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan” (Moreno, 1996: 11).

En el caso en el que el estudiante no logre una certificación adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invita a que tome el tiempo prudente para que solicite nuevamente la reunión con su sínodo; la recomendación se hace, como Moreno menciona que lo hacían los maestros doradores: “*vuelva a aprender hasta que sepa*” (Moreno, 1996: 82); es decir, tiene la oportunidad de intentar acreditar en otro proceso de acreditación, esto se repite hasta que el titular académico acredite a satisfacción del grupo de sinodales.

Tutorías

La tutoría en la UAIM se concibe originalmente como el mecanismo para desarrollar una familia paralela dentro de la comunidad universitaria, ya que en las relaciones humanas, la tutorización se evidencia de manera permanente (Arnaiz e Isús, 2001: 12).

La intención es que el tutor acompañe durante sus estudios al titular académico en su crecimiento personal y social; así la tutorización es concebida, al menos en teoría, como la capacidad que tiene la comunidad universitaria, y en especial los facilitadores educativos, de ponerse al lado del estudiante en los procesos de “alumbramiento” conceptual, de ayudarles a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía. Se parte de que el ser humano aprende desde su nacimiento hasta su muerte en un proceso continuo que se origina en un contexto intercultural determinado, y que en la conexión de sus elementos, se van construyendo espacios que favorecen al aprendizaje (Sánchez, 2001:12). La

tutorización es concebida, tal como mencionan Arnaiz e Isús “un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital” (Arnaiz e Isús, 2001:12).

La acción tutorial en la UAIM es un componente considerado como fundamental en el proceso educativo y se pretende brindar dentro de un esquema de búsqueda de la libertad propia, de la de los demás y de la autonomía del estado adulto. Pero como decía Freire: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, nos liberamos en comunión” (Arnaiz e Isús, 2001:15).

A lo largo del camino, otros tutores pueden ir incorporándose, dependiendo de la necesidad de apoyo intelectual o espiritual de los estudiantes. El programa de tutorías básicamente busca desarrollar: 1) el ámbito etnopsicológico en lo que se refiere a la relación que tiene el tutor con el titular académico en los niveles individual y grupal, en el conocimiento de su historia familiar y social, en las trayectorias escolares previas, en su integración y convivencia en el grupo y en la escuela, en sus procesos de aprendizaje y en las decisiones que se van tomando en relación con el estudio; 2) el ámbito intercultural, referido a la relación de los tutores con sus tutorados y al conocimiento de las dinámicas propias y cambiantes que adoptan los grupos de aprendizaje en lo referente a la integración y comunicación grupal, al desarrollo de fenómenos de estereotipos, mecanismos de exclusión y discriminación social y de género en los grupos, a los procesos de convivencia, participación y la atención a sucesos crecientes de violencia; 3) el ámbito escolar-institucional, referido a la dinámica y seguimiento de procesos de aprendizaje y 4) el ambiente comunitario, referido al trabajo con las familias de los titulares académicos, con instituciones cercanas a la institución y con otras, propias de la sociedad civil, que facilitan el desarrollo de competencias sociales y la formación de la ciudadanía.

Se espera que estas funciones se enriquezcan en la vida cotidiana escolar, gracias a la trama intersocial con formas heterogéneas de existencia institucional que se desarrollan a partir de las prácticas de reproducción, negociación y apropiación cultural, disputas de poder e intereses de los diferentes actores, formas particulares de promover el acceso y la

circulación de la información, la organización y gestión de los recursos materiales y humanos, y los procesos de transformación educativa.

Trabajo solidario

Otro elemento del sistema educativo es el trabajo solidario, que se creó como una estrategia de arraigo comunitario como antecedente del servicio social.

Todos los titulares académicos, hasta el sexto trimestre, deben estar inscritos en el programa de trabajo solidario, para realizar labores de mejoras en la comunidad, ecológicas, agropecuarias, de mantenimiento entre otras, pero que a la vez les permita reforzar su aprendizaje.

La idea con el trabajo solidario es rescatar algunos aspectos del “tequio”³ que se consideran positivos, como fomentar el trabajo cooperativo, fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, desarrollar las habilidades mentales, perfeccionar las destrezas y aplicar los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje de la institución (BICAP, 2001: 26).

En búsqueda de la calidad

Una de las preocupaciones de la UAIM es la calidad educativa. Pero como señala Días Soprinho (Fernández, 2004) su conceptualización es una construcción social que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro.

De esta manera, los estándares de calidad promovidos por los organismos acreditadores no han sido el producto del consenso y negociación entre los diferentes grupos étnicos del país,

³ Del náhuatl **téquitl**, trabajo o tributo, es la tarea o trabajo personal que se imponía como tributo a los indios. El tequio es llamado también faena, fatiga o trabajo comunal, es la institución tradicional cooperativo-compulsiva con la cual, los pueblos indígenas y campesinos pobres realizan obras de beneficio público local mediante el trabajo no pagado de sus ciudadanos, las cuales difícilmente podrían ejecutar con trabajo asalariado u obtener del Estado. Véase por ejemplo, <http://www.tequio.com/>.

ni tampoco de una construcción colectiva y gradual que integre las diferentes visiones y demandas diferentes de las comunidades indígenas, sino más bien han obedecido a intereses particulares del grupo hegemónico dominante.

Como se puede observar, a través de los elementos educativos mencionados como lo son las asesorías, tutorías, acreditaciones, trabajo solidario y otras características particulares de la institución, la UAIM propone un esquema de innovación educativa difícil de evaluar ante los parámetros de la Subsecretaría de Educación Superior.

Pero, más allá del caso de la UAIM, la supuesta crisis de calidad de las instituciones de América Latina son más bien el resultado de una mirada “norteamericanocéntrica” elaborada por las agencias de crédito internacional, sobre supuestos no explícitos pero evidentes (Mollis, 2002):

Se reconoce la superioridad del modelo universitario norteamericano; se acepta la idea de la ‘exportación de la educación superior norteamericana’ al mundo globalizado, caracterizada por la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos (uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar). Desde la perspectiva de la geopolítica del conocimiento, la norteamericanización del modelo se evidencia por el lugar asignado al conocimiento instrumental puesto al servicio del desarrollo económico por un lado, y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos, por el otro.

Debido a las características diferenciadoras de las universidades interculturales, no es extraño que la UNESCO haya cuestionado la calidad de enseñanza a indígenas de América Latina alegando que no existen criterios de selección ni proyecto a largo plazo (Muñoz, 2006), ya que su postura universalista y de dominio hegemónico le impide ver los esfuerzos que estas instituciones realizan para el entendimiento de las diferentes culturas.

La problemática al interior de la UAIM en cuanto a la calidad educativa es clara: la institución se tiene que preparar para cumplir con los supuestos estándares nacionales e internacionales, pero a la vez atender los aspectos diferenciados de las culturas que participan.

Como se pudo observar el sistema educativo de la UAIM es diferente al de las instituciones de educación superior del país y sus particularidades no le permiten equiparar los cálculos de los indicadores educativos de una manera clara y expedita como lo solicitan la Subsecretaría de Educación Superior y los demás organismos evaluadores de la SEP.

Pedagogía de la semejanza y la diferencia

En este sentido, en la UAIM se ha propuesto una pedagogía de la semejanza y la diferencia, mediante la cual, se determine para cada espacio y lugar determinado, los aspectos semejantes que nos lleven a establecer estrategias didácticas para el logro de objetivos comunes y los aspectos diferenciados que conduzcan a proponer alternativas de diálogo intercultural y de construcción de nuevos paradigmas.

La pedagogía de la semejanza y la diferencia contempla todos los aspectos anteriores y considera que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y asimétrica en otros; es decir, contempla espacios complejos. No sólo reconoce la diferencia, porque esta puede ser también, como en la igualdad, un mecanismo de marginación (Rodríguez, 2001); el valor dicotómico de la realidad tiene también que ser tomado en cuenta.

Así, se rechaza la idea de que la diferencia y la igualdad constituyan una oposición, resaltando la necesidad de indagar en los problemas éticos, políticos y de poder subyacentes en la controversia: libertad, cautiverio, inclusión, exclusión, opresión, dignidad; su significado debe ser redefinido constantemente, aún cuando se trate de conceptos fundamentales (Salcedo, 2001: 77).

Competencias para las semejanzas y las diferencias

Para Tejada (2003:120), las competencias, en primer lugar tienen que ver con un complejo de comportamientos, como el que se manifiesta en la UAIM, al respecto menciona:

Hace referencia a clases o categorías complejas de comportamientos que implican tanto componentes cognitivos y emocional – afectivos como componentes de acción e interacción. Y aquí se define comportamiento como todo lo que el individuo hace, ya sea al que se refiere al comportamiento motor y al movimiento, el determinado por el lenguaje y la comunicación, el asociado a las interrelaciones con otros, o a la expresión de sentimientos o emociones; en fin se señala como comportamiento a cualquier aspecto de la acción humana.

En segundo lugar Tejada (2003:119) menciona que “la competencia es un saber en contexto; es decir, implica la construcción de un conocimiento que se referencia en la acción, quehacer o desempeño, y que se realiza en un entorno o contexto determinado”.

Entonces para el caso de la UAIM, debemos considerar que los estudiantes de origen indígena presentan tres contextos generales: el global, el nacional y el que corresponde a su propia localidad. Esto es muy importante ya que esta organización educativa siempre debe de advertir el papel que juega en estas circunstancias y debe constituirse en un ambiente de aprendizaje explícito e intencionalizado.

De los contextos globales y nacionales podemos establecer en la pedagogía propuesta para la UAIM, competencias para el logro de objetivos comunes, ya que algunas competencias pueden habilitar a los estudiantes en diferentes entornos; pero para el caso de los conocimientos propios de las culturas indígenas, la UAIM debe permitir incluir, en su organización y en sus planes y programas esquemas etnoeducativos, cuyos contenidos deben ser del dominio pleno de los grupos étnicos que participan.

De la misma manera, los saberes a considerar deben ser por un lado aquellos que tienen la tendencia a ser universales y que pertenecen a la cultura global y los que tienen importancia en el ámbito nacional, pero también es necesario que se otorgue vital importancia a los saberes de las culturas originarias dentro de los contextos locales.

Así, la pedagogía de la semejanza y la diferencia debe considerar que para hacer frente a la globalización y a las tendencias nacionales es necesario desarrollar competencias para el

logro de objetivos comunes y así potenciar la equidad, independientemente de los contrastes manifiestos de género y etnia; pero a la vez debe permitir desarrollar competencias para potenciar las diferencias considerando esquemas etnoeducativos y propuestas de diferenciación de género y de otra índole cuando así se requiera (García, 2005: 7).

Los dilemas de la evaluación

Así como existe un debate acerca de las diferentes concepciones sobre la calidad en la educación, por consecuencia les corresponde una diversidad de enfoques sobre su evaluación. Para algunos, el énfasis en la concepción de la evaluación se produce en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor; para otros, lo importante es la toma de decisiones; pero hay también ciertos autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de los valores públicos y de los justos intereses de los actores.

Para autores como Dilvo Ristoff (Fernández, 2004) evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar.

Para otros, como la Subsecretaría de Educación Superior en México, se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y tomando las decisiones necesarias; también se debe emitir un juicio de valor sobre la institución y sobre sus programas, fundamentado en bases sólidas, con criterios y estándares conocidos y aceptados, y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.

Para tal efecto en México se organizó, en el año 2000, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), con fines específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de

diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y de certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos.

Pero, para el caso de la UAIM y de las demás instituciones interculturales, dos preguntas son de amplia importancia debido a sus procesos diferenciados: ¿Qué evaluar? y ¿Quién evalúa?. Para la primera pregunta será necesario considerar, además de los aspectos genéricos, aquellos aspectos particulares de este tipo de universidades que no han sido consideradas por la Subsecretaría de Educación Superior; para la segunda, se tendrán que considerar a los pares académicos, actores que provengan de este tipo de universidades, que pudieran entender las problemáticas particulares que se generan en esquemas pluriétnicos.

Este contexto ha hecho que la gestión de la UAIM se haya visto en la necesidad de prepararse para la evaluación de organismos nacionales e internacionales, sin perder de vista el rescate y la participación de los saberes y conocimientos de las culturas que participan.

Conclusión

Como se puede observar, no se pueden establecer estándares de calidad uniformes para todas las universidades, algunos elementos diferenciadores deberán ser tomados en cuenta para el grupo de universidades interculturales.

Sus métodos, su pedagogía y los mismos actores educativos difieren significativamente de de las demás instituciones educativas por lo que sus estándares, como consecuencia deben de ser estudiados específicamente y en concordancia con la visión y la misión de cada caso en particular.

Debido a las características diferenciadoras de las universidades interculturales, no es extraño que organismos internacionales como la UNESCO cuestionen la calidad de la enseñanza que reciben los indígenas de toda América Latina alegando que no existen criterios de selección ni proyecto a largo plazo, ya que su postura universalista y de

dominio hegemónico le impide reconocer los esfuerzos que estas instituciones realizan para el entendimiento de las diferentes culturas.

Además del reclamo de ser valorada de manera diferenciada, la UAIM plantea una pedagogía de la semejanza para los aspectos que podrían ser evaluados como los de cualquier otra institución, pero también propone la atención a las diferencias, para que éstas se evalúen con criterios diferenciados.

Es necesario que se tomen en cuenta las diferentes maneras legítimas de conocer la realidad, producto de las prácticas sociales y los recursos cognoscitivos de los seres humanos en pro de una evaluación al servicio de los valores públicos y de los justos intereses de los actores, para esto es necesario, como menciona Olivé (2003:121) admitir una realidad que se deja conocer de muy “diversas” maneras, aunque no de “cualquier” manera.

Literatura Citada

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP. 2001. *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Fernández, L. N. 2004. “**Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina**”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, España: **Organización de los Estados Iberoamericanos**. (En línea). Disponible en <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>, fecha de consulta 5 de noviembre de 2006.

García, G. M. 2005. “**Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes**”. Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Pedagogía diferencial, diversidad y equidad*, España: Pearson, Prentice Hall, pp. 3-32.

Gobierno del Estado de Sinaloa. 2001. “**Decreto No. 724.- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México**”, en *El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Gobierno del Estado*, Tomo XCII, 3ra Época, No. 146. Culiacán, Sinaloa, Secretaría General del Gobierno, publicado el 5 de diciembre.

- Mollins, M. 2003. **“Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”**, en Marcela Mollis (compiladora), *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?, la cosmética del poder financiero*, Buenos Aires: CLACSO. (En línea). Disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/mollis.html> , fecha de consulta: 5 de noviembre de 2006.
- Moreno y de los A. E. 1996. **Examen de una polémica ‘en relación al’ examen, México**. Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, A. 2006. **“Cuestiona UNESCO calidad de enseñanza a indígenas de AL”**, en *La Jornada*, publicado el 3 de julio.
- Olivé, L. 2003. *Multiculturalismo y Pluralismo*, México: Paidós.
- Pere, A. y Isús, S. 2001. *La tutoría, organización y tareas*. España: Grao.
- Rodríguez, J. L. 2001. **“Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social”**, en *Gazeta de Antropología*, núm. 17, España: Grupo de investigación Antropología y Filosofía. (En línea). Disponible en [http://www.ugr.es/~pwlac/G17_04JoseLuis_Rodriguez_Regueira.html], fecha de consulta: 26 de abril de 2006.
- Rodríguez, M. e García, I. 2003. **“El aprendizaje para el cambio: papel de la educación”**, en *Convergencia*, núm. 32, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 317 – 335.
- Salcedo, J. A. 2001. **Multiculturalismo, orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista**. México: UNAM y Plaza Valdés.
- Sánchez, Filigonio. 2001. **“Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia”**, en *Revista Electrónica del Centro e Investigaciones y Servicios Educativos*, volumen 1, número. 1. (En línea). Disponible en <http://correo.uasnet.mx/cise/rev/Num1/tutorias.htm>, fecha de consulta: 22 de noviembre de 2005.
- Tejada, A. 2003. **Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias**, en *Psicología desde el Caribe*, núm. 12, pp. 115 -133.

Universidad Autónoma Indígena de México UAIM. 2002. **“Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2.0”**, Mochicahui El Fuerte, Sinaloa.

Ernesto Guerra García

Doctorado en Enseñanza Superior aprobado con Mención Honorífica por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) y **Fundador e Investigador de la Comisión Estatal para el Acceso a la Información Pública del Estado de Sinaloa (CEAIPES)**.

María Eugenia Meza Hernández

Licenciada en Ciencias Computacionales por la Universidad Autónoma de Nuevo León y estudiante del programa de Maestría en Educación Social en la Universidad Autónoma Indígena de México.

María Soledad Angulo Aguilazocho

Licenciada en Administración por el Instituto Tecnológico Superior de Los Mochis y estudiante del programa de Maestría en Educación Social en la Universidad Autónoma Indígena de México.