



DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA CONSOLIDAR EL ENFOQUE INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Elizabeth Martínez Buenabad

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
buenabad27@hotmail.com

Esperanza Morales Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
esperanza.morales@correo.buap.mx

Clara Toxqui Teutle

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
wolframibot@gmail.com

Área temática: 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: 8. Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Partiendo de la Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PENAES, 2022), uno de los desafíos que enfrenta la Evaluación en Educación Superior en México será el de transitar de una evaluación cuantitativa a una más integral, en la que el orden cualitativo debe ser fundamental. Por otra parte, si pretendemos interculturalizar las instituciones de ES en México, es importante abordar el tema de la evaluación educativa y su vínculo con la interculturalidad de fondo y no de manera superflua, para ello será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes respecto a sus sistemas de conocimiento en diálogo con prácticas culturales de poblaciones no indígenas. Si bien, en la coyuntura actual, la interculturalidad se está impulsando en todos los niveles educativos en el país y en distintos ámbitos, enfrenta el reto de la deconstrucción conceptual, de enfoque, de prácticas, en suma, de relaciones sociales, por lo que el reto es su impulso de manera crítica y decolonial (Walsh, 2012) para toda la sociedad. Por ello, en esta ponencia nos proponemos analizar parte de los objetivos que pretende impulsar la PNEAES en concordancia con lo que la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) establece en materia de evaluación y acreditación de la educación superior, tomando en consideración los marcos institucionales -políticos y jurídicos- internacionales, nacionales y locales, así como las experiencias alternativas que se han desarrollado en México con el propósito de contribuir en la mejora del modelo actual.

Palabras clave: Educación Superior, Evaluación educativa, Acreditación, Interculturalidad, México

Introducción

La Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) tiene su fundamento en la Ley General de Educación Superior (2021). “Es resultado de una amplia consulta en la que participaron con planteamientos y propuestas, expertos académicos, investigadores, autoridades y comunidades de todos los subsistemas, y tipos de instituciones de educación superior, públicas y particulares del país” (PNEAES, 2022:2). El marco jurídico y legal que da potestad a dicho organismo se sustenta en el Artículo 22 de la LGES: “En el Sistema Nacional de Educación Superior participarán con sentido de responsabilidad social los actores, instituciones y procesos que lo componen y estará integrado por: “El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior-SEAES” (LGES, 2021:13-14) entre otros actores. Lo que se refuerza más adelante en el Artículo 58 de la LGES: “El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua” (LGES, 2021:33).

Como se puede apreciar a la luz de estos dos instrumentos -vitales- que regulan y rigen la ES en México, se coloca un elemento nodal que es el llamado enfoque intercultural. De este modo, se constituye, desde el actual gobierno federal, un tridente indisoluble en materia educativa el cual tendrá a su cargo mediante el artículo 29 de la LGES: “Diseñar e implementar, de manera coordinada, programas de expansión y diversificación de la oferta educativa de tipo superior, garantizando su validez oficial, los recursos materiales y la infraestructura necesarios para la prestación de nuevos servicios educativos con criterios de excelencia educativa, equidad, inclusión, interculturalidad y pertinencia” (LGES, 2021:27).

Ahora bien, en la historia de la evaluación en nuestro país ¿en qué difieren estos derechos, planteamientos y buenas intenciones, con respecto a los de los sexenios pasados para reconocernos en un México multicultural y pluriétnico? ¿Cómo superar e innovar las pruebas de medición convencionales, estandarizadas, utilizadas anteriormente para la evaluación de la ES? ¿Cómo desestructurar nociones en las que históricamente se ha concebido que la interculturalidad es una política de gobierno sobre la base de que los únicos que necesitan interculturalidad son los pueblos originarios, los afrodescendientes o bien, los migrantes indígenas en las ciudades?. Finalmente, ¿cómo transitar de evaluaciones coercitivas, punitivas y de sanción a evaluaciones que contribuyan en la mejora continua de la educación en su conjunto y en el logro de una educación equitativa y justa? En fin, estas son las preguntas que guiarán el contenido de la presente ponencia.

Para dar sustento epistemológico y metodológico a nuestros avances de investigación nos enfocamos, fundamentalmente, en marcos que abordan la diversidad sociocultural y la interculturalidad desde una visión funcional y crítica (Tubino, 2005); así como la vinculación con enfoques decoloniales (De Sousa, 2017, 2015; Walsh, 2012; Gasché, 2008) y no con una concepción de la interculturalidad meramente utópica, angelical y aspiracionista (Gasché, 2013). Por otra parte, la propuesta de metodologías dialógicas y colaborativas (Podestá, 2007) y etnográficas

(Bertely 2000); inductivas interculturales (Bertely, 2008; Gasché, 2008) y reflexivas (Dietz, 2014), serán fundamentales.

Como parte de la retroalimentación de las iniciativas que se presentan, se dieron conocimiento a través de la Dirección de Educación Intercultural de la SEP a las y los titulares de las universidades interculturales del país, contando con aportes de docentes de la Universidad Autónoma Indígena de México, de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Por último, proponemos el uso de la cartografía sociocultural partiendo de los aportes de Muñoz Izquierdo y el Modelo Interdisciplinario y Multifactorial para evaluar la Calidad de la Educación de (2009).

Desarrollo

En el mes de octubre de 2022, fuimos invitadas por la Coordinación Ejecutiva del SEAES para conformar el grupo de trabajo que realizara la propuesta del Criterio de Interculturalidad. Nuestro objetivo fundamental se centró en la preocupación de lo que ha significado la evaluación en la ES en México. Reconocemos, como punto de partida, que el actual gobierno federal es el primero, en la historia de las políticas de evaluación educativa en México, que logra posicionar el paradigma intercultural con una mirada que traspasa el campo de lo indígena. Generalmente, la interculturalidad es un término que se ha asociado al ámbito de la educación y específicamente a la educación formal indígena (Dietz y Mateos, 2011).

Con compromiso social, el gobierno de la 4T aspira a traspasar estos muros para situarlo como una propuesta encaminada a la formación de sociedades equitativas, justas y democráticas (ONU, 2015), reconociendo el valor de la diversidad sociocultural que caracteriza a nuestro país. Sin embargo, el lograrlo es una responsabilidad compartida entre todas y todos los que conformamos esta nación.

El 22 de septiembre del 2022, mediante el conducto de la Mtra. María José Rhi Sausi Garavito, titular de la Coordinación Ejecutiva del SEAES, iniciando la jornada nacional de sensibilización SEAES, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se reconoció que el sistema educativo actual no responde a las demandas de la ciudadanía, a las necesidades de las instituciones de educación superior ni a las nuevas políticas públicas de educación superior, incluyendo los desafíos hacia el futuro (SEP, 2022). Por ello, este nuevo modelo se propone impulsar en la mejora continua a la evaluación como medio para la transformación institucional; la diversidad de modalidades de evaluación; el desarrollo humano integral previsto en el Art. 7 de la LGES y su relación con la formación profesional y los aprendizajes; la revalorización de la función docente. (SEP, 2022). Una de las posibles soluciones se centra en proponer un abanico de evaluaciones (en vez de una homologada o estandarizada):

- autoevaluación
- coevaluación
- evaluaciones externas
- diagnósticas
- formativas
- sumativas
- acreditación
- certificación

“atendiendo criterios de contextualización, objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia, sentido ético y carácter no oneroso” (SEP, 2022). Desde luego que los retos por delante son varios: la composición diversa del aula, la institución, docentes, y crear puentes y pautas de interacción entre los diversos actores sociales. Cabe señalar que entre los ejes transversales del SEAES se encuentran los siguientes: Compromiso con la responsabilidad social; Equidad social y de género; Inclusión; Excelencia; Vanguardia educativa; Innovación social; Interculturalidad (SEP, 2022).

Justamente en este último punto centraremos, para propósitos de este evento, nuestro trabajo de análisis y propuestas.

El sistema educativo, científico y tecnológico mexicano –como sugiere el grupo de expertos que elaboró la Agenda Intercultural para la Educación Nacional (2018: 4) tiene una deuda histórica colonial con los pueblos originarios. Desde hace cinco siglos, los saberes indígenas han sido desvalorizados, expropiados y folklorizados, así como las lenguas autóctonas fueron minorizadas. Esto responde a la identificación de un sujeto pedagógico específico, que representa una mexicanidad-mestiza, a quien se le considera el referente cultural en torno al cual se ha construido, desde el siglo pasado, el sistema educativo nacional, centrado en una cultura homogénea, el español como una lengua dominante y el positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. La castellanización fue uno de los objetivos del indigenismo oficial, que se introdujo en la educación básica con el objetivo de integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, mediante un proceso de aculturación y homogeneización. Rebeca Barriga (2018) señala tajantemente que existe un discurso prometedor que se estrella contra una realidad apabullante, dado que “el desplazamiento, la pérdida de lenguas y las fracturas étnicas se reproducen una y otra vez, repitiendo el patrón de las inconsistencias de origen” (Barriga Villanueva, 2018:15). En esa dirección, con mucha esperanza, se impulsa una política intercultural, misma que se oficializó en el en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Como se afirma en el citado Plan, es cada

vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. “No existe una realidad mexicana, sino muchas, tanto como identidades étnicas existen en nuestro país”. Y, aunque sabemos que hay una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que por lo menos fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural “*para todos*”.

Partiendo de esta premisa es muy importante y elemental analizar, a la luz del paradigma intercultural, el papel que juega la Evaluación en la ES en México. La historia de la misma y sus resultados exigen que se debe transitar de una evaluación meramente cuantitativa a una más integral en la que el orden cualitativo debe ser fundamental.

Con lo referido líneas arriba, se pretende superar las pruebas de medición convencionales estandarizadas. Para ello, proponemos que uno de los criterios primordiales de la evaluación -no estandarizada- tendrá que ser la regionalización por lo que proponemos como herramienta metodológica la elaboración de una cartografía sociocultural y socioeconómica que facultará un análisis serio, profundo y por ende con cruces de variables que, hasta el momento, en la historia de la evaluación educativa en México, ha quedado prácticamente marginado. Esto será posible consultando fuentes como el Programa México Nación Multicultural (PUMC), que en últimas fechas se conoce como Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC); Inegi-911; INALI; CDI, CONAPO; así como la caracterización que las instituciones de educación superior tienen respecto de sus estudiantes, docentes, organizaciones sociales y regiones de vinculación, el impacto de sus programas formativos, las líneas de investigación que desarrollan, las estrategias de participación social-comunitaria, etcétera.

Otro criterio no menos importante a considerar en nuestros días es el de la migración del campo a la ciudad, pero con un matiz diferente. A la luz de la migración podemos analizar conceptos claves como desescolarización, deserción, eficiencia terminal, desubicación lingüística, de la población indígena y afrodescendiente, pero insistimos, no únicamente de manera cuantitativa, sino cualitativamente. El propósito del cambio de enfoque para la evaluación educativa en México será el de evitar caer en acciones afirmativas, de tal modo que hay que cambiar el rostro, objetivos y resultados de las evaluaciones tradicionales que solamente miden de manera cuantitativa y segada, desde una perspectiva raquítica, lo que obliga a cumplir únicamente con parámetros exigidos por organismos e instituciones internacionales como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial.

Por otra parte, si pretendemos interculturalizar las instituciones de ES en México, es importante abordar el tema de la evaluación educativa y su vínculo con la interculturalidad de fondo y no de manera superflua, para ello será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes respecto a sus sistemas de conocimiento, pero, de manera crítica, en diálogo con prácticas culturales de poblaciones no indígenas. La interculturalidad debe dejarse de contemplar en un diseño para los “*otros*” y redigirse para “*todos*” (Dietz, 2021). Si revisamos los estudios generados sobre interculturalidad y educación en América Latina, por lo menos en la última década, tenemos como resultado que la

interculturalidad, en el ámbito de las instituciones gubernamentales, es una política de gobierno sobre la base de que los únicos que necesitan interculturalidad son los pueblos originarios o los migrantes indígenas en las ciudades. Si bien en la coyuntura actual, la interculturalidad se está impulsando en todos los niveles educativos en el país y en distintos ámbitos, enfrenta el reto de la deconstrucción conceptual, de enfoque, de prácticas, en suma, de relaciones sociales, por lo que el reto es su impulso de manera crítica y para toda la sociedad.

Esta es una de las razones por la que la regionalización debe ser un criterio fundamental entre las acciones que contemplamos referenciar, para ello también será necesario conocer los bancos de datos de instituciones educativas ya reportados e identificar los programas institucionales con los que se cuentan a lo largo y ancho del país, en los que seguramente se podrán medir sus logros y continuidades, pero también sus limitaciones o rupturas, además de aproximarnos a una medición cualitativa del rol de los profesionistas egresados (activismos comunitarios, cacicazgos intelectuales), es decir, su vínculo, impacto y retribución social con sus comunidades de origen, lo que la mayoría de la veces las evaluaciones cuantitativas dejan de lado o eclipsan.

Otro indicador de gran valía en la evaluación tendrá que ser el de las lenguas maternas. Por lo que respecta a las lenguas indígenas en las instituciones convencionales éstas han sido las grandes ausentes en los programas de formación de distintas disciplinas, limitando con ello el debate conceptual a lo monocultural y la posibilidad de la interculturalidad como reconocimiento al diálogo de saberes, paradigmas de investigación y relaciones socioterritoriales. Desde luego también condiciona la oferta educativa para su aprendizaje y su enseñanza, aún y cuando estos espacios escolares albergan matrículas considerables de estudiantes de procedencia de pueblos originarios, pero en donde, lamentablemente, pasan invisibilizados y por ende sus saberes. Es necesaria una evaluación transformadora que brinde respuestas a demandas y necesidades de viejo cuño de los propios estudiantes, más que de los funcionarios o de políticas externas. Será necesario contar con indicadores lingüísticos trabajados por institución y región que, de la posibilidad de trabajarlos como sistemas de conocimiento en los programas formativos, se trata de un trabajo de largo aliento.

Propuestas

Nos proponemos, construir la matriz de análisis considerando las bases de datos actualizadas de instituciones como INEGI, CONAPO, INALI, BUAP-911 e INEE (hasta donde llegó en su última información). Ello nos mostrará las omisiones que el Estado nacional ha tenido en cuanto a garantizar el derecho al acceso, permanencia y egreso de la ES.

Otro aspecto que nos parece relevante de considerar es que tampoco tenemos las cifras de la población indígena que asiste a las distintas instituciones de ES, caracterizadas por su naturaleza de adscripción: Universidades convencionales, no convencionales, privadas, Institutos

tecnológicos, etcétera. Ello, insistimos, nos sesga en mucho los análisis estadísticos porque a lo único que tenemos acceso es a una radiografía parcial, que a su vez limita la adecuación de políticas públicas con sentido de pertinencia, de regionalización y con ejes interseccionales como género, discriminación, migración entre otros.

El sistema educativo nacional tiene que aprender a aprovechar y valorar la diversidad como un recurso de aprendizaje, como un método de enseñanza y como un enfoque transversal que deberá atravesar todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana; no problematizarla o estigmatizarla.

Recuperando a Muñoz Izquierdo (2009) él nos señala que las evaluaciones en ES no solamente deben corresponderse con cifras de eficacia y eficiencia, sino que deben traspasar estos parámetros para medir pertinencias, impactos y correlaciones sociales y culturales, y en ello, las Bases Filosóficas de la Nueva Propuesta Educativa (2022) deben marcar historia y superar, desde luego, lo propuesto en el PND (2001-2006).

Se considera conveniente, recuperar o partir de lo ya hecho, por ejemplo, revisar los datos aportados por en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), varios son indicadores educativos que permiten ver las desigualdades educativas que enfrenta la población indígena y afrodescendiente en contraste con el resto de la población.

Otro eje transversal y por ende no menos importante es el de la relación entre el sistema educativo superior y las inequidades de género, realidades que se agudizan y enfrentan las estudiantes indígenas al momento de hacer efectivo su derecho a la educación. Siguen existiendo desventajas claras en el acceso y la permanencia de las jóvenes indígenas en el sistema escolar, que están más afectadas por la discriminación estructural. Por ello se debe valorar la equidad de género como una importante fuente de diversidad.

Por otra parte, es importante considerar que si bien algunas universidades y centros de investigación han puesto en marcha diversas iniciativas que impactan los currículos, estas acciones consisten principalmente en ofrecer cursos o asignaturas optativas – sin adecuaciones disciplinares, ni transversalización real, ni integración obligatoria a las mallas curriculares - de contenidos formativos que buscan sensibilizar a profesores y estudiantes sobre la diversidad cultural de nuestro país. Cada vez es más necesaria la presencia de expertos con enfoque intercultural en salud, derecho, lenguas, comunicación y sustentabilidad.

Conclusiones

Son varios los retos y desafíos que debemos enfrentar para lograr una evaluación histórica, objetiva, seria y congruente con respecto al enfoque intercultural en México, en la que prive un sentido de pertinencia, un reconocimiento a la diversidad de diversidades y en la que se transite a medir cualitativamente distintos criterios interseccionales que sumen a lo estadístico. Para ello es importante tomar en cuenta lo siguiente:

- A) Asumir que las políticas de atención a la diversidad son para todos y no sólo para los pueblos indígenas o una población específica, que son políticas diferenciadas que deben regir la relación entre el Estado y los pueblos y grupos sociales, culturales o lingüísticos diferenciados. Para interculturalizar el sistema educativo, es prioritario no igualar interculturalidad con lo indígena y reconocer las diferentes fuentes de diversidad.
- B) Revisar los indicadores educativos que se usan actualmente para medir el logro educativo y la calidad educativa, que partan de investigaciones previas, que den cuenta de la riqueza de los pueblos indígenas y sus formas de aprender y ver el mundo, y no desde el déficit y la imposición de criterios educativos homogeneizantes que solo se miden a través de las pruebas estandarizadas.
- C) Revisar la pertinencia de los procesos de participación social-comunitaria en el diseño de mecanismos o estrategias de evaluación; el acceso a la información de las instituciones que son evaluadas, así como el seguimiento a estrategias de fortalecimiento. Es importante recordar que las IES deben recuperar su sentido social en lugar de ensimismarse en procesos meramente escolares.

Referencias

- Barriga Villanueva, Rebeca (2018). De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, D.F.: Paidós Mexicana.
- Gunther Dietz . (8 de noviembre de 2021). Educación intercultural debe apostar por la justicia social: Gunther Dietz. <https://retodiario.com/educacion/2021/11/08/educacion-intercultural-debe-apostar-justicia-social-gunther-dietz/>. Reto Diario Recuperado de <https://retodiario.com/>
- Gunther, D. (2016). La interculturalidad educativa y la necesidad de una evaluación inductiva y contextualizada. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, (5), 79-83.
- Dietz, G., & Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración e etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen Bazán, La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales (págs. 55-90). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: CGEIB-SEP.
- Gasché, Jorge. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?, en Bertely, María, Gasché, Jorge y

Rossana Podestá (Coords). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito. Abya-Yala.

Gobierno de la República. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. ISBN 968-82-0999-6 <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>

Ley General de Educación Superior. (2021). Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Martínez, A, Erape, A, Gallardo, A, Rodríguez, B, Martínez, E, Salmerón, F, ...Sierra, Mendoza, G. (2018). Agenda intercultural para la educación nacional. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>

Muñoz Izquierdo, Carlos (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968–2008). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

ONU. (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2022). Recuperado de https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.

Podestá Siri, Rossana. (2007). Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. México: Secretaría de Educación Pública.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores.

Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. España: Morata.

Tubino, Fidel (2005) "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". Cuadernos Interculturales, vol. 3 núm, 5, pp. 83-96.

Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visao Global, Joacaba, 61-74.