



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

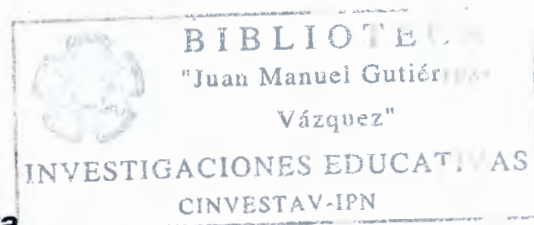
**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

**LA CALIDAD EDUCATIVA ENTRE LO GLOBAL
Y LO LOCAL, EL PEREGRINAJE DE UN SIGNIFICANTE
DE PLENITUD**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Itzel López Nájera
Licenciada en Sociología



Directora de tesis

Rosa Nidia Buenfil Burgos
Doctora en Filosofía Política

Enero, 2009

RESUMEN

En esta investigación se presenta un recorrido de la noción “calidad educativa” de nivel básico en distintos enunciadores y escalas geopolíticas: del plano global se retoma al Banco Mundial; a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC); y Educación Para Todos. Del plano nacional se retoma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), y el Programa Nacional de Educación (2001-2006). Del plano estatal oaxaqueño se estudia el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (Meceoax) y el Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Se analiza a la calidad desde su ambigüedad productiva; las equivalencias, diferencias y antagonismos entre los distintos emisores así como su carácter utópico que la convierte en un significante *imaginario* altamente utilizado en el discurso educativo actual.

ABSTRACT

This investigation studies the meanings of the notion “educational quality” at the basic school level, as it is presented by different agencies and geopolitical scales: from a global plane the World Bank; the Organization from the United Nations for Education, Culture and Science Regional Office for Latin America and Caribbean (UNESCO-OREALC); and Education for All are considered. From the national plane the National Agreement for the Basic Education Modernization; the Education Development Program (1995-2000), and the Education National Program (2001-2006) are studied. From the Oaxaca’s state level the Improvement Program of the Educative Quality (Meceoax) and the Program of Intercultural Indigenous Basic Education from Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca are scrutinized. Educational quality is analyzed focusing on its productive ambiguity; the equivalences, differences and antagonism between the different enunciators, and its utopian nature that turns quality into an imaginary signifier intensely used in the present educational discourse.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado con mucho cariño a mis padres: María Osvelia Guadalupe Nájera Ortega y Héctor López Ortiz por apoyarme durante toda mi vida en todos los sentidos y especialmente en el plano académico. Gracias a ellos he podido llegar a esta maestría y he podido concluirla. Mi mamá siempre me remarcó la importancia del estudio, y mi papá siempre procuró atender mis requerimientos formativos: desde niña fue quien me enseñó a leer, escribir, y hacer cuentas; me paseó por todos los museos y cine clubes de la ciudad; me educó en todos los sentidos. Gracias a ambos.

También agradezco a mis hermanas Sandra y Verónica porque son muy fuertes e inteligentes; así como a mis sobrinos Ami, Alancito y Ximena que con su alegría me hacen pasar muy buenos ratos aunque a veces son ¡¡¡tremendos!!! Pero ese es el chiste.

Especial dedicatoria merece mi pareja de siempre Edgar Sánchez, quien ha sido un compañero incondicional en todos mis proyectos y me ha acompañado en todos los momentos de mi vida (buenos, malos, pésimos, excelentes) siempre levantándose para seguir adelante. Él es además mi mejor amigo y por supuesto mi confidente ¡¡¡¡Te quiero mucho tonto!!!!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Conacyt por el apoyo brindado para elaborar mis estudios de maestría y esta tesis.

Gracias a mi directora de tesis, la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos quien me ha abierto la mente a nuevos enfoques no sólo académicos sino de vida, por su atención constante en mi formación y su empeño en este trabajo.

Agradezco a la doctora Lorenza Villa Lever por su amabilidad y atención en la lectura y comentarios de esta tesis; así como también agradezco a la doctora Josefina Granja Castro por su cuidadosa lectura y sus detalladas y observaciones. Ambas contribuyeron a enriquecer el trabajo.

Gracias a todos mis maestros del DIE, en especial a Elsie Rockwell, a Josefina Granja, a Alejandra Pellicer, y de nuevo a Rosa Nidia Buenfil porque los temas de los seminarios fueron intensos y muy interesantes.

Gracias a mis compañeritos del seminario PAPDI pues de ellos aprendí muchísimo sobre el APD al poner en juego las herramientas en cada uno de sus trabajos.

Agradezco a todos mis compañeros de generación con quien compartí debates y buenos momentos, en especial al equipo que siempre integrábamos Lupita, Esther, Eréndira, Valeria y yo porque trabajamos muy bien juntas, ¡éramos un equipazo! Sobre todo con Valeria, con quien además me divertí muchísimo.

También quiero agradecer a mi compañero Jesús por comentar mis presentaciones; a Magnolia, Liliana, Paola, Mónica abogada y Moni científica, Imuris, y a Rafa que me permitió acercarme a su comunidad.

Gracias a Rosa María Martínez, a Lilí y Rodolfo de la biblioteca, al señor Jesús de las copias y en general a todo el personal del DIE.

Gracias a la vida y al universo y a los hoyos negros porque no nos han tragado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Todos hablan de la calidad educativa: diseminación del significante.....	7
El ámbito de interés.....	10
Las preguntas de investigación: ¿qué me interesa conocer de la calidad?.....	11
El referente empírico y el corpus: delimitación de enunciados.....	11
El referente teórico: coordenadas para cuestionar al referente empírico.....	15
Claves de lectura sobre la dimensión utópica de la calidad.....	23
Estructura de la tesis: ordenamiento por planos.....	26

CAPÍTULO I EL SENTIDO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ORGANISMOS INTERNACIONALES: LAS EXPERIENCIAS EXITOSAS QUE VALE LA PENA EXPANDIR

Introducción.....	30
Contexto: Jomtien (1990) y Dakar (2000), las iniciativas globales que unieron al mundo en pro de la educación.....	31
El anhelo de mejorar: de la visión cuantitativa a la lectura cualitativa en los documentos de BM (1994), UNESCO-OREALC (1992 y 1994), y EPT (2004).....	32
La calidad educativa como el nuevo espacio mítico de representación.....	36
Banco Mundial (BM): surgimiento e interés en la educación.....	39
Los factores que elevan la calidad.....	41
Falta esperanzadora, carencias por compensar.....	44
Dispositivo evaluador del Banco Mundial.....	50
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC): el organismo experto en temas educativos.....	52
La significación de la calidad educativa según UNESCO-OREALC (1992 y 1994).....	53
La fantasía de UNESCO-OREALC (1992 y 1994).....	57
El dispositivo de medición de la calidad en UNESCO: una forma de aproximarnos al ideal de plenitud.....	59
Educación Para Todos. Un amplio espectro: los sentidos de la calidad educativa en EPT (2004).....	65

“Buscar lo alcanzable, no lo ideal”.....	70
El mecanismo de seguimiento de la calidad en EPT (2004).....	73
Ensamblado capitular. Calidad educativa en el plano global.....	76
Desear el mejoramiento: la fantasía colectiva representada en la calidad.....	82
La verificación de que se camina hacia el mejoramiento.....	83

CAPÍTULO II EL PLANO NACIONAL: LA EXPEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Introducción.....	87
Los años noventa: cambios en la política educativa de nivel básico.....	88
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB): la calidad se expande a la política mexicana.....	90
El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000: el significante asegura una posición en nuestro país.....	94
La evaluación resignificada.....	98
Las condiciones del nuevo siglo.....	100
El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006: Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque para el siglo XXI. La calidad educativa se asienta en el discurso mexicano.....	101
El dispositivo evaluador del PNE: condiciones generales para el establecimiento del INEE.....	107
Ensamblado capitular.....	111

CAPÍTULO III EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL PLANO REGIONAL OAXAQUEÑO: IMAGINARIO HEGEMÓNICO INCOMPLETO

Introducción.....	115
Una entidad en falta.....	116
El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (Meceoax). Colaboración Cuba-México.....	118
Una visión integral de la calidad.....	122
Dimensiones utópicas en el Meceoax ¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad? ¿Antes de este proyecto no había calidad?: la imposibilidad-productividad de la calidad educativa, “una aspiración que no tiene tiempo”.....	133

“Sí hay calidad, pero no como quisiéramos”: presencia y ausencia simultánea de la calidad educativa.....	138
Los índices pauperizados y el anhelo de mejorar: condiciones para la utopía.....	141
La utopía expansiva de la calidad educativa: más países, más estados, más escuelas, más sujetos, más tiempo.....	144
El dispositivo de vigilancia de la calidad educativa en el Meceoax: una forma de observar “el grado de transformación hacia la calidad”.....	147
El Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec, Mixe (PEBIIT): el esfuerzo por construir una utopía diferente. Introducción.....	
La lengua mixe se abre paso.....	155
Los sentidos mixes: inclusión del olvido.....	157
Uso estratégico de la calidad educativa en el PEBIIT: “sacan términos que a veces no merecen ese espacio”.....	160
Sueños tlahuitoltepecanos.....	162
Entramado capitular.....	164
No todos desean reflejarse en la calidad.....	168
Mi categoría intermedia: utopía vigilada.....	168
 LOS CAMINOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA	
La última parada de esta investigación.....	172
Aportes y nuevas interrogantes.....	192
 ANEXO 1. Fragmento de prueba de español para segundo grado y cuestionario completo para directores de escuela. Parte del dispositivo de medición de la calidad en UNESCO-OREALC.....	
	196
ANEXO 2. Simbología de entrevistas.....	208
ANEXO 3. Parte del dispositivo Meceoax. Guía de observación de clases.....	209
ANEXO 4. Cuestionario.....	212
Abreviaturas.....	215
Bibliografía.....	218
Fuentes primarias.....	222

INTRODUCCIÓN

Todos hablan de la calidad educativa: diseminación del significante

“Calidad” es un significante al que se suele recurrir con mucha facilidad en la actualidad; en aras de este término se han elaborado propuestas complejas; se le invoca cada vez que se quiere interpelar a un público reticente; se plantea como lo mejor, lo deseable y pocos se atreverían a negársele y darle la espalda.

La calidad puede ser entendida como un significante que no guarda ninguna relación natural y necesaria con un determinado contenido, por lo que puede ser llenado con una gran cantidad de significados diferentes –incluso antagónicos-, y ser utilizado en diversos juegos de lenguaje. También es importante mencionar que “el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado sólo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados” (Laclau, 2004: 154). Así, el carácter ambiguo y arbitrario del signo “calidad” lo hace susceptible, no solamente de llenarse de variados contenidos, sino de aparecer jugando papeles diversos en distintos contextos de enunciación.

La calidad está fuertemente amarrada a la cultura industrial, educativa, administrativa, empresarial, entre otras. Por ejemplo, en el discurso de la producción el “sistema de gestión de calidad” que certifica empresas bajo la norma ISO 9001-2000¹ pretende vigilar que los procesos y los productos cumplan con reglas estandarizadas para avalar resultados aceptables dentro de marcos establecidos. De igual manera, dicha norma desplazó su lógica hacia los procesos administrativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) enfocándose en cuestiones de gestión. Esto también ocurrió en la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde dicha institución ha ganado, a raíz de su certificación en la norma, una serie de premios que recompensan “la honestidad, la transparencia y la honradez en el servicio público”².

La calidad también está presente en muchos otros ámbitos de la vida cotidiana: si leemos los cartelitos de precios en un mercado popular solemos encontrarnos frases como “pura calidad” para calificar unos racimos de uvas; o también es fácil de encontrarla en botes de leche, en etiquetas de ropa, en productos orgánicos, etc. En estos ejemplos está jugando la ambigüedad del significante calidad, pero en el plano de enunciación de las instituciones este significante adquiere un

¹ Su antecedente comenzó a aplicarse en 1994 y se conoció como ISO 9000, pero la norma se modificó para el decenio presente. Incluso, la versión vigente está por caducar y será sustituida por otra.

² Al respecto, consúltese la página oficial de la SEP

sentido sistematizado y avalado por una serie de procesos, es decir, de alguna manera se pretende asegurar que la calidad tiene un significado asequible, estandarizable y sedimentado.

Este significante también tiene una fuerte presencia en el plano educativo nacional e internacional. Es común escuchar comerciales televisivos y de radio, leer notas de periódicos y revistas donde personalidades de la política plantean la necesidad de que la población acceda a una educación de calidad. De igual manera, el discurso de la calidad se plantea en contextos de enunciación global, es decir, en acuerdos y foros mundiales de educación así como en los documentos producidos por organismos internacionales diversos. Por lo tanto, calidad es un significante camaleónico susceptible de cambiar de significado en un mismo enunciador -dentro de una construcción histórica-, así como también es un signo peregrino que puede ser adoptado por diversos grupos. Esta operación nos remite a la lógica de desplazamiento la cual “consiste en que el acento, el interés, la intensidad de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera por una cadena asociativa” (Laplanche y Pontalis, 1987: 74-75).

El uso de este término para referirse al estado ideal que debería tener la educación básica en México ha tenido una amplia difusión en distintos enunciantes; es decir, ha transitado por diferentes contextos y ha sido enarbolado por un amplio número de grupos y sujetos. Este desplazamiento implica que no todos ellos la reivindican de la misma manera, que cada grupo lleva a cabo una significación distinta de la calidad educativa, y que aún cuando puedan coincidir en algunos sentidos, otros de ellos estarán referidos a la particular visión que cada enunciante tenga con respecto a ella.

En esta investigación observo el desplazamiento o reenvío simbólico entre el ámbito global, el nacional y el local desde una mirada interconectada (Buenfil, 2000 b); es decir, de contacto, de coexistencia entre particulares y universales, de lecturas sincréticas, de tensión entre lo homogeneizante y lo heterogéneo. En ese sentido, la concepción de *globalización* que estará implícita a lo largo de este trabajo es compatible con la lógica de los desplazamientos entre los distintos enunciantes: remite a un proceso de interconexión donde la significación transita de un enunciante a otro, dejando huellas y recogiendo nuevos significados (Buenfil, 2000 b: 145-146). Plantear a la globalización como interconexión me permite entender el entrecruzamiento de sentidos que conforman a la calidad educativa, los cuales parten

de diferentes particulares y llegan a colocarse como universales; existe un intercambio entre enunciantes que pueden o no estar localizados territorialmente pero sin duda generan modelos a seguir.

Al hacer una búsqueda por el descriptor “calidad educativa”, en total encontré cincuenta y tres documentos que mencionan a la calidad educativa en el título y muchos más que aluden a este término en las páginas interiores³. Entre los títulos que encontré figuran los siguientes: sobre los docentes y la calidad, *El maestro, promotor de la calidad educativa* (Confederación Nacional de Escuelas Particulares, 1996); *La calidad de la educación básica: conversaciones con maestros* (Schmelkes, Sylvia. 1996); sobre la evaluación de la calidad, *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación* (SEP, 2002); *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003); *La calidad de la educación básica en México: resultados de evaluación educativa 2004* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2004); sobre la calidad en América Latina, *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI* (Banco Mundial, 1994); *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla* (Muñoz Izquierdo, 1997); *Cantidad sin calidad, un informe del progreso educativo en América Latina: un informe del Consejo Consultivo del PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2005); informes, *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 1991); *Calidad de la educación básica en México: Informe anual 2005* (INEE, 2005); sobre calidad y filosofía, *Epistemología y calidad educativa: principio filosófico, conceptos y lógica valorativa* (Rodríguez, Hugo. 2004); *Sobre el saber del saber: una reflexión sobre los fundamentos de la calidad educativa* (2004); sobre calidad y demagogia, *Calidad de la educación: entre el eslogan y la utopía* (Álvarez, Carlos. 1997); *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad* (Santos, M. A. 2003); sobre calidad y equidad, *Equidad con calidad en la educación intercultural bilingüe* (2004); *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional* (SEP, 2005); *Agenda de política pública para asegurar una educación básica con equidad y calidad* (2006); *Programa de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas de sectores pobres* (Equipo Técnico de Talleres de Aprendizaje del Programa Interdisciplinario de

³ Aunque de hecho a lo largo de mi formación en el programa de Maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas, pude acceder a materiales en donde también se hace referencia a este término debido a la amplia diseminación que del significante se viene llevando a cabo.

Investigaciones en Educación, 1990); etc. Así, con este breve vistazo, es posible observar la posición central que desempeña la calidad educativa al ser retomada como objeto de análisis por diversos enunciantes, tan sólo en el ámbito de habla hispana.

El ámbito de interés

Es posible llegar a escuchar comentarios sobre la calidad como un mero slogan o propaganda de secretarías y ministerios de educación para que sus políticas sean vistas con buenos ojos. Incluso en el ámbito académico especializado en temáticas educativas, pueden encontrarse referencias en este sentido: “en el campo educativo, el mejoramiento de la calidad de los servicios se ha constituido en el concepto estelar que organiza el conjunto de las retóricas propositivas para el sector” (Tiramonti; 1997: 50); “Ya en el año 1990 el pedagogo español Fernández Enguita advierte que la “calidad” se ha transformado en una palabra “de moda” y que ha substituido a la “igualdad de oportunidades” como consigna en torno de la cual es posible concitar el conjunto de voluntades preocupadas por la problemática educativa” (Fernández Enguita M. 1990, citado en Filmus, 1999: 11).

Por otro lado, suele utilizarse este término en su dimensión positiva, valorativamente hablando, para convocar al público a sumarse en la consecución de un plan sectorial, un proyecto, una política, un programa, una alianza, una contrapropuesta, etc. Se propone que en aras de conseguir la anhelada calidad educativa se adhieran a los planteamientos particulares que cada documento propone. Desde luego, la aceptación y consecución de los propósitos ofrecidos dependerá del juego de lenguaje que cada persona u organización desee o tenga posibilidades de jugar. Una posición más consistiría en un amplio número de investigaciones académicas que vienen tratando de darle un sentido a la calidad educativa.

Más que pretender ver en la calidad educativa una mera estrategia propagandística para captar adeptos, o como la única gran posibilidad de resarcir todos nuestros males y carencias en el plano educativo (y en consecuencia defenderla como tal), me propongo entender cómo es que este significante puede llegar a convocar a diversos sectores, qué significa la calidad educativa para poder sumar a la gente a su llamado, por qué resulta altamente interpelatorio, cómo llegó a ser central dentro del discurso educativo actual.

De tal forma, me centro en dos cuestiones: primero, qué se está entendiendo por calidad educativa de nivel básico en distintos contextos de enunciación desde los ámbitos globales hasta los más locales con lo cual pretendo dar paso a la significación utilizada por los enunciantes. La segunda cuestión es precisamente entender por qué este significante puede convocar favorablemente al público, qué está ofreciendo para que se haya colocado en una posición central en distintos entramados discursivos educativos en la actualidad. Sustento dicha centralidad con base en la producción de textos referidos al tema durante las últimas dos décadas y por el número de enunciantes e investigadores que la retoman -sea como objeto de estudio o para ofrecerlo dentro del título de una política-.

Las preguntas de investigación: ¿qué me interesa conocer de la calidad?

Las preguntas de investigación que fungieron como detonadoras de este trabajo son:

1) ¿Existen equivalencias, diferencias y antagonismos entre el concepto de “calidad educativa” de los organismos internacionales seleccionados?⁴ 2) ¿Cómo se desplaza la noción de “calidad educativa” en los diferentes planos analizados? 3) ¿Es posible intuir que los reenvíos simbólicos involucran una operación de resignificación (alteración en la repetición)? 4) ¿Cómo opera la ambigüedad en cada uno de los discursos? 5) ¿Qué tipo de utopía presupone la “calidad” en los contextos de enunciación de las diversas escalas mencionadas? La cual derivó en la construcción utópica de la calidad educativa⁵.

El referente empírico y el corpus: delimitación de enunciantes

Dado que mi interés se centra en el desplazamiento y significación que se mantienen entre los enunciantes internacionales, los nacionales y los locales respecto al significante calidad, conformé mi corpus con los siguientes documentos: de Banco Mundial (BM) *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI* (1994); de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC) los documentos *Medición de la calidad de la*

⁴ Equivalencias, diferencias y antagonismos: “es porque una identidad negativa no puede ser representada en forma directa... que sólo puede hacerlo de modo indirecto a través de una equivalencia entre sus momentos diferenciales... dos términos para equivalerse, deben ser diferentes (de lo contrario se trataría de una simple identidad”; mientras el antagonismo es el límite de lo social que destruye la posibilidad de que una posición se constituya en una presencia plena (cfr. Laclau, 2004: 169-177).

⁵ Más que averiguar qué tipos de utopía, trabajé a la calidad misma como utopía con ayuda de mis herramientas teóricas y los documentos seleccionados.

educación: Vol. I ¿por qué, cómo y para qué? (1992); *Vol. II Instrumentos* (1994); y *Vol. III Resultados* (1994); y de Educación Para Todos (EPT), *El imperativo de la calidad* (2004).

Del plano nacional retomé el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, (ANMEB, 1992); el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, (PDE, 1995); el *Programa Nacional de Educación 2001-2006: por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI*, (PNE, 2001); y reviso brevemente *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación* (anteproyecto de creación del INEE, 2002).

Del ámbito estatal oaxaqueño estudio el *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad educativa en Oaxaca* (Meceoax, 2005), formulado por investigadores cubanos, importado a dicha entidad por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), y contextualizado e implementado por equipos conformados por especialistas oaxaqueños y cubanos. Retomo también el *Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec, Mixe* (PEBIIT, 1999), elaborado por un grupo de maestros de educación básica indígena habitantes de la comunidad. No sólo retomo estos documentos oficiales, sino que además, para este plano, llevé a cabo entrevistas, visitas y tomé fotografías. Sobre el Meceoax realicé diez entrevistas a informantes que proporcionaron amplios detalles sobre el proyecto: tres autoridades mexicanas, tres miembros del equipo cubano, un director de escuela en la cual se lleva a cabo el Meceoax, y tres docentes de dicho plantel. Sobre el PEBIIT llevé a cabo cuatro visitas de observación y cuatro entrevistas a profesores de la comunidad.

Dado que mi interés radica en conocer qué se entiende por calidad educativa en estos enunciados internacionales (BM, UNESCO-OREALC, EPT) retomé los documentos en los que explícitamente se plantea la intención de dar un contenido asequible a la calidad educativa, es decir, es en estos textos donde se presenta un intento definitorio del significante en cuestión. El de Banco y el de UNESCO se inscriben en la producción de la década de 1990, mientras que el de EPT pertenece ya al siglo XXI. Es importante remarcar que los planteamientos de estos enunciados son muy influyentes en las políticas educativas de diversos países, -entre ellos el nuestro-, razón por la cual aproximarse a su estudio me resultó interesante e indispensable.

Los documentos del ámbito nacional que también pertenecen a las dos últimas décadas, no tienen la intención explícita de definir a la calidad educativa sino de plantear políticas oficiales para el sector educativo en general, sin embargo,

concentrándome en el apartado dedicado a la educación básica y rastreando ahí los significantes inmediatamente referidos a la calidad, además de revisar los apartados específicamente dedicados a dicho tema, me fue posible concentrar los elementos presentes en cada documento.

En el caso de los documentos oaxaqueños, uno corresponde al año 1999 y no tienen ningún interés en definir a la calidad educativa, sin embargo usa al significante de manera peculiar; mientras el otro fue importado y contextualizado de la República de Cuba al entorno oaxaqueño en el año 2003; en éste último puede entenderse claramente lo que se está concibiendo cuando se refieren a la calidad educativa. El uso que hago de mis fuentes me sirve para entender la significación particular de la calidad educativa en cada contexto de uso.

El ajuste permanente entre el referente empírico, el referente teórico y las preguntas de investigación involucra una tríada productiva que me permitió, a lo largo de la tesis, ir modificando las estrategias de análisis. El papel de estos tres elementos dentro del proceso de elaboración de este texto, no se entiende de manera separada o secuencial; más bien constantemente referidas entre sí.

El recorte de la temporalidad de mi referente empírico se sitúa en la producción textual sobre el tema de la calidad llevada a cabo posteriormente a la firma del acuerdo de Jomtien, Tailandia (1990), porque me parece que esta reunión marca un parteaguas en la definición del papel primordial del nivel básico; los acuerdos tomados en ella resultaron altamente influyentes en las políticas de los países adherentes; porque en esa década (1990) el tema logra desplazarse de manera destacada por varios contextos de enunciación; porque los organismos internacionales enfatizan en sus entramados discursivos este concepto. En los documentos nacionales como el ANMEB (1992) y el PDE 1995-2000, la calidad toma un papel relevante, aunque es en el nuevo siglo que se encuentra presente tanto en textos y programas públicos como en compromisos que abarcaron a la iniciativa privada y otros sujetos anteriormente “ajenos” al ámbito. Así, la inclusión del documento de EPT (2004) y el proyecto Meceoax (2003) obedece a este recorrido temporal de 16 años que ha tenido la calidad educativa en los tres planos. El documento y proyecto PEBIIT correspondiente al año 1999 menciona brevemente a la calidad –desde una lectura de reposicionamiento (*infra.* 154-164)- y me interesa incorporarlo porque el significante en cuestión llegó a circular también en este enunciante en una época en que el término está en proliferación.

Así, la peculiar configuración de mi *corpus* me permitió construir un objeto de estudio multiforme, complejo, y con muchas aristas, cualidades que más que representarme un problema caótico me permitió un ordenamiento productivo entre planos y enunciantes.

El papel del referente teórico resulta fundamental, no sólo a la hora de elaborar las preguntas de investigación y pensar en las lógicas que ordenan las inquietudes y los planteamientos, sino sobre todo a lo largo de la construcción del objeto de estudio. No en balde utilicé las herramientas del APD conforme mi referente lo iba requiriendo o más bien como yo necesitaba que jugaran en ese momento. Hubo ocasiones en las que incluso llegué a sentir que el referente empírico me pedía a gritos utilizar una noción -aunque sé que esto es imposible y que soy yo quien está significando dicha urgencia-.

Con el continuo desarrollo de los capítulos, las lógicas subyacentes del referente teórico guiaron el trabajo con el referente empírico con base en las preguntas de investigación. Pero como dicha relación no es del todo armónica -sino productiva en la tensión-, una nueva interrogante apareció cuando ya las cosas parecían definidas en el proyecto de investigación, y esa sorpresa se convirtió en una parte importante en la elaboración de mi tesis. Así, el referente empírico visto desde una lectura específica del referente teórico (la dimensión utópica), me permitió matizar una de mis preguntas de investigación.

La noción de *utopía vigilada* es una categoría intermedia que construí una vez que observé que todos los enunciantes interesados en el tema de la calidad educativa la amarraban fuertemente a la cuestión de la evaluación, es decir, si la calidad tiene que estar constantemente monitoreada y constituye un elemento compartido en todos los planos analizados, me pareció necesario entender su función, ¿por qué la calidad se tiene que evaluar? ¿Por qué todos los enunciantes comparten esta necesidad? De tal forma, una vez que presenté y construí a la calidad educativa como un horizonte de plenitud por alcanzar, me pareció factible plantear el papel de la evaluación como un seguimiento minucioso del grado en que se concretan las metas proyectadas en el nivel básico, las cuales buscan mejorar el rendimiento de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Todo este enmarañado camino en el afán de ordenar un también enmarañado cuerpo de investigación, dio como producto la construcción de un objeto de estudio que resulta interesante, de actualidad y pienso que también en buena parte, original.

El referente teórico: coordenadas para cuestionar al referente empírico

A lo largo de la investigación utilicé algunas nociones que no presenté en esta parte introductoria y que prefiero exponer conforme las voy requiriendo, tal es el caso de falta, deseo, fantasía, mito, imaginario y algunas otras. Aquí presento sólo coordenadas que cobijan al trabajo de manera general⁶.

La perspectiva teórica que cobija esta investigación se inscribe en la tradición del pensamiento filosófico postmoderno desde el cual se concibe el desvanecimiento de los metarrelatos; la erosión de los fundamentos últimos y las determinaciones simples; la crítica al etnocentrismo, al occidentalismo y a las lecturas teleológico-evolutivas que nos auguran el advenimiento del progreso basado en “la Razón” (Pérez Gómez, 2004: 20-25).

Aparejado al cuestionamiento de “la Razón”, las certidumbres de “la Modernidad” y el pensamiento “Ilustrado”, viene desarrollándose desde las últimas décadas del siglo XX y lo que lleva del XXI, la perspectiva del pensamiento posmoderno, cuya crítica puede dirigirse a amplios campos de la vida social. Es una lectura filosófico-epistemológica que erosiona los fundamentos del conocimiento occidental y relativiza parcialmente los valores heredados de la Ilustración; la ciencia ya no es el lugar privilegiado e incuestionable desde donde emanan los lineamientos de nuestro proceder; los metarrelatos y las utopías de liberación se fragmentan en “retazos” (Hopenhayn, 1995). Pero, sin caer en una lectura caótica y fatalista, debemos señalar que este pensamiento es una lectura paradójica que critica para recuperar; es decir, el pensamiento posmoderno más que considerarse como un momento cronológico posterior en la historia del pensamiento filosófico, se inscribe dentro de la modernidad como una lectura interna que la critica para recuperarla una vez desedimentadas sus esencias

Es el *status* y lógica de construcción de las identidades sociales y culturales, no una discriminación y elección de éstas, lo que la situación de post-modernidad pone en cuestión. El establecimiento de los límites de la modernidad... es más que... un simple trazado de fronteras... no es un simple rechazo a la modernidad sino una nueva modulación de sus temas y categorías, una más vasta proliferación de los juegos de

⁶ Puede ser discutible la decisión de no concentrar todo el referente teórico (conceptos, lógicas y posicionamientos) en la Introducción. Para algunos puede parecer pertinente no abrumar al inicio al lector con nociones abstractas; otros lo objetan planteando que no ofrece el marco general para la lectura completa; ante estas posibilidades decidí ofrecer de inicio algunos ejes y esperar a usar las herramientas conforme las necesito. Esta estrategia me resultó didáctica a la hora de redactar la tesis y pienso que el lector no familiarizado con la perspectiva puede llegar a comprender mejor cómo se ponen el juego las lógicas y nociones de esta manera.

lenguaje en que es posible embarcarse a partir de ella (Laclau, 1988: 2, citado por Buenfil, 1997 b: 4)

Con el desfondamiento de la racionalidad (Pérez Gómez, 2004: 24-25), la verdad y la cientificidad moderna aparecen como contingentes y relativas. Los discursos sociales más sedimentados y valorados resultan cuestionados al plantear que éstos corresponden a construcciones históricas, socialmente convenidas, naturalizadas y precariamente constituidas, que en muchos casos se han enunciado para justificar aterradores actos humanos y que además son un instrumento, entre otros, de ordenamiento sistemático del mundo.

Si las promesas de bienestar promocionadas por el discurso revolucionario marxista y la globalización económica se observan inaccesibles de forma plena; si las esperanzas que habíamos depositado en el conocimiento científico resultan quebrantadas, es posible entender que “reconocer la ausencia de fundamento definitivo tanto del conocimiento como de la orientación de la acción, no significa nada más que los individuos y los grupos humanos han de construir de manera permanente el sentido de sus representaciones y la legitimidad de sus prácticas” (Pérez Gómez, 2004: 51). Es decir, que si no hay un fundamento único e inequívoco entonces, precisamente por eso, es posible fundamentar; pero dicha fundamentación resultará de una construcción parcial, temporal, precaria, posible de ser reemplazada. Es ahí donde resulta productiva la noción de hegemonía.

El Análisis Político de Discurso (APD) desarrollado en la Universidad de Essex, Inglaterra por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y trabajado en México principalmente por Rosa Nidia Buenfil Burgos desde 1990 en lo concerniente al ámbito educativo, constituye “una perspectiva que se ubica en la convergencia de diversas miradas disciplinarias, fundamentalmente: teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras” (Buenfil, 2004 b: 11). Las fronteras entre disciplinas resultan traspasables lógicamente para conformar un cuerpo de herramientas epistemológicas imbricadas. El APD no es una mezcla azarosa de ingredientes, es un entramado conceptual resultado de compatibilización de lógicas

De la lingüística *post-estructuralista*... se comparte el proceso de disolución de las esencias del signo, el discurso, el sujeto, el descentramiento de las estructuras, la radicalización del relacionalismo, la creciente importancia del significante y la imposibilidad de cierre de todo sistema... de la tradición anglosajona se recuperan fundamentalmente las herramientas wittgensteinianas

de los juegos de lenguaje, las semejanzas de familia, el significado como uso... de aportes del psicoanálisis especialmente de vertientes lacanianas, recuperándolos desde un *uso* conceptual más que clínico... de una propuesta teórico política post-marxista que tiene sus antecedentes en las trayectorias tanto de Laclau y Mouffe en el marxismo, especialmente el gramsciano y el althusseriano (Buenfil, 2004 b: 14-15)

La noción de *discurso* desde esta perspectiva no tiene que ver con el significado usualmente utilizado en el sentido común, es decir, no se trabaja como sinónimo de oratoria, demagogia o falsedad. Discurso en el APD tiene que ver con el ordenamiento significativo que comprende lo lingüístico y lo extralingüístico. Los objetos del mundo no nos son dados de manera inmediata, no tenemos una relación de acceso transparente con “la realidad”, pues ésta se encuentra mediada por el lenguaje y la significación. Evidentemente existe el soporte material de las cosas (un cuerpo, un edificio, una plaza, etc.), pero éstos adquieren sentido sólo cuando se inscriben dentro de un discurso específico (el cuerpo del torturado, el edificio que alberga una escuela, la plaza central donde se celebra el aniversario de la independencia, etc.). Dicha significación no resulta *necesaria* o definitiva, no nos es dada desde instancia suprahumana alguna o por una ley determinante que especifique que así deba significarse el mundo, sino que es producto de una articulación hegemónica, histórica y contingente.

La significación de lo social está constantemente subvertida por lo político, por los jaloneos sobre los significantes que en la arena llevan a cabo los enunciadores en su afán por hegemonizar⁷ un campo, -por ejemplo, en el campo educativo con el significante “calidad”. Este significante sobre el cual centraré el análisis, será trabajado desde la noción de *punto nodal* o *point de capiton* que

Se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales...es decir, ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante (Laclau, 2004: 152)

Considero que la calidad educativa es un punto nodal porque condensa una serie de significantes que dan cuenta de su sentido; se encuentra sobredeterminada por varios elementos discursivos lingüísticos y extralingüísticos; desempeña un papel

⁷ Proceso entendido como dominación y convencimiento; exclusión e inclusión; antagonismo y articulación (cfr. Laclau, 2004: 177-189).

central y hegemónico en la construcción de diversos discursos educativos de distintos sujetos enunciantes (individuales y colectivos), y porque a lo largo de una serie de desplazamientos está tratando de fijar el significado, es decir, de sedimentar el sentido.

La construcción hegemónica “sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras” en torno a un punto nodal (Laclau, 2004: 178). Lo social no puede suturarse de manera plena, lo cual constituye la posibilidad de intentar una y otra vez, precarias suturas. Estos intentos pueden entenderse como prácticas articuladoras en torno a un punto nodal para conformar una hegemonía temporal: “La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Laclau, 2004: 154). Los *elementos* son *significantes flotantes* que se encuentran a disposición para entrar a significar al discurso, mediante la articulación de éstos en *momentos* que el punto nodal condensa, fijando así temporalmente el sentido; este proceso es propiciado por la práctica hegemónica. Dado que el discurso se encuentra siempre dislocado y en posibilidad de subversión, el paso de elementos a momentos nunca es total (Laclau, 2004:150).

La práctica hegemónica logra estabilizar el sentido temporalmente mediante puntos nodales y su contenido es radicalmente político, es decir, emerge de la decisión y no de una determinación necesaria; parte de un particular que consigue posicionarse como un universal. Así, un significante ontológica y tendencialmente vacío y ambiguo puede constituirse en punto nodal, y su contenido situado se somete a un rellenado y jaloneo constante por ver quién hegemoniza su significado.

En suma “es porque la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras”; además “en una formación social determinada puede haber una variedad de puntos nodales hegemónicos”, y “la apertura de lo social es la precondition de toda práctica hegemónica” (Laclau, 2004: 178, 183,186)

Una vez que se ha sedimentado parcialmente el significado en un *point de capiton* es posible subvertir su contenido, es decir, la articulación hegemónica está constantemente expuesta a un *exterior constitutivo* que le amenaza con modificarlo. La hegemonía se conforma con referencia a lo que incluye y deliberadamente excluye para delimitar su identidad con respecto a otras construcciones hegemónicas, con las

cuales seguramente podrá mantener equivalencias (metonímicas, asociativas), diferencias y antagonismos

La presencia del Otro me impide ser totalmente yo mismo. La relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas. En la medida en que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mi no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena (Laclau, 2004:168)

Los antagonismos representan la imposibilidad de fijación de un significante en un solo significado así como la posibilidad de la pelea por hegemonizar un campo discursivo; son productivos porque el exceso de sentidos que pueden elaborarse desde la dislocación de lo social permite que ese *plus* constituya diferentes centros de poder con capacidad de irradiación distinta⁸, dependiendo de qué tanto se logre interpelar a los sujetos, de si éstos sujetos *deciden* sentirse convocados, y del juego de lenguaje que prefieran jugar. Así, la concepción de hegemonía desde el APD resulta productiva porque erosiona la visión dicotómica y polarizada donde un proyecto hegemónico se concibe como el dominante dentro de una relación social en la que al resto se les considera como “dominados”⁹. La hegemonía implica también persuasión y convencimiento, y los puntos hegemónicos se diversifican¹⁰. Aunque los discursos hegemónicos alcanzan cierto grado de sedimentación, ello no quiere decir que solidifiquen para siempre, pues si la significación es susceptible de ser desbordada, nuevos intentos por hegemonizar tienen la posibilidad de arrebatarse al primero su papel central, así, lo político desborda constantemente lo social.

Desde la perspectiva del APD lo social no está determinado por una causa única y privilegiada pues contrapone a la determinación simple la lógica de *sobredeterminación*, la cual

Supone el abandono de la monocausalidad y va más allá de la multicausalidad. Se funda en: a) el proceso de *condensación* que es la fusión de diversos elementos sin eliminar su especificidad, es el encadenamiento de varios significantes en uno solo; es como en la lógica de la metáfora, la sustitución de varios signos por uno que

⁸ A decir de Michel Foucault: el poder no es la cosa mejor distribuida del mundo (*Curso del 14 de enero de 1976*: 144)

⁹ Como en el sentido común suele visualizarse a Estados Unidos como centro hegemónico “dominante” y a Latinoamérica como los países “dominados”.

¹⁰ Este planteamiento es familiar al poder reticular en Foucault, un poder que circula en redes dado que el poder no se localiza en las manos de algunos (1979: 144)

tiene lazos de similitud o asociación con cada uno de los sustituidos; corresponde en el campo de la lingüística, al ámbito de la sincronía y del análisis paradigmático... b) el proceso de *desplazamiento*, que consiste en el reenvío de un significado de un signo a otro; la transferencia de un elemento a otro no presente, mediante lazos de contigüidad o asociación contextual (sintáctica); es, como en la lógica de la metonimia, la presencia de un signo por otro sin que el significado inicial se desarticule, corresponde en el campo de la lingüística a la diacronía (Buenfil, 1993: 9, citado por Fuentes, 2005: 200)

Esta forma de entender la sobredeterminación implica no sólo la erosión de la fórmula clásica causa-efecto del positivismo, o el cuestionamiento radical de la estructura económica que determina “en última instancia” a la superestructura en el planteamiento marxista; es también el reposicionamiento de cómo son múltiples los factores condicionantes para la emergencia de una articulación hegemónica. La sobredeterminación no es el reverso de la monocausalidad, es más bien la posibilidad de erosión de las leyes causales y el reconocimiento de que un objeto de análisis está impregnado por “n” cantidad de discursos entre los cuales se mantienen reenvíos simbólicos; es una ayuda en el intento por observar qué elementos están entrando a significar el campo de lo social, sin ver en ello una influencia determinante que esencialice la articulación; es el posicionamiento de que un evento no se entiende en relación a un solo campo y que un punto nodal puede articularse con elementos provenientes de diversos discursos (*significantes flotantes*). La condensación y el desplazamiento son procesos que permiten el anudamiento de los *elementos* en *momentos* y en el punto nodal de la construcción hegemónica ubicándolos dentro de una cadena equivalencial; ello no significa que las diferencias sean borradas sino que éstas pasan temporalmente a un segundo plano en aras de la constitución de un cuadro aparentemente homogéneo.

Así, estudio a la calidad educativa desde la lógica hegemónica como un punto nodal sobredeterminado que en cada enunciante (internacional, nacional y estatal) tiene una articulación significativa específica, nunca definitiva y susceptible de ser resignificada.

No está de sobra mencionar que para esta perspectiva es importante remarcar la relación arbitraria entre el significante y el significado en la conformación de un signo pues de lo contrario, al intentar fijar *a priori* de manera definitiva un contenido para el mismo, representaría el regreso a una posición esencialista, a lo dado y predeterminado. El signo no es arbitrario porque cada quien pueda entender lo que le plazca por calidad educativa, por ejemplo; sino que es arbitrario porque no está

determinado a significar un contenido específico (Saussure, 1959: 131). Esta característica constituye la posibilidad de la lucha por la significación y fijación en una construcción hegemónica.

El APD representa una perspectiva *constructivista* (Torfing, 1991) en el sentido en que plantea la significación compartida en función de una articulación constantemente reconfirmada; es decir, el sentido se construye por los sujetos a partir de los significantes flotantes que tienen a su disposición para llevar a cabo una articulación hegemónica. Estos avances teóricos tienen efectos específicos en el terreno analítico, que es conveniente ir aclarando desde ahora.

Así, cuando me refiera al punto nodal calidad educativa en cada uno de los enunciantes, estaré haciendo uso del siguiente esquema, en el que presento las herramientas que me permiten construir la significación del término en cuestión:

ELEMENTO

- PARTICULARIDAD
- MAYOR DIFERENCIALIDAD
- MENOR EQUIVALENCIALIDAD
- OPERACIÓN DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DE SENTIDOS
- EQUIVALENCIAS, DIFERENCIAS Y ANTAGONISMOS
- Los ELEMENTOS son SIGNIFICANTES FLOTANTES que se encuentran a disposición para entrar a significar al discurso, mediante la articulación de éstos en *momentos* que el punto nodal condensa
- Aquellos que mantienen equivalencias se articulan en momento

MOMENTO

- De carácter INTERMEDIO
- Presupone MAYOR EQUIVALENCIA
- Y MENOR DIFERENCIA
- Articula elementos retomados. Tiene mayor estabilidad.

PUNTO NODAL

La práctica de la articulación consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido. Son:

- DE CARÁCTER GENERAL, UNIVERSALIZAN
- Suponen EQUIVALENCIA MÁXIMA
- mediante procesos de METONIMIA o relaciones de contigüidad
- DIFERENCIALIDAD ENCUBIERTA
- CONDENSAN o fusionan diversos elementos sin eliminar su especificidad
- ENCADENA varios significantes en uno solo mediante la sustitución de varios signos por uno que tiene lazos de similitud o asociación con cada uno de los sustituidos

Claves de lectura sobre la dimensión utópica de la calidad

Con el replanteamiento de una de mis preguntas de investigación fui construyendo mi objeto de estudio desde su dimensión utópica utilizando las categorías *falta*, *deseo* y *fantasía* de Žižek (1992); *mito* e *imaginario* de Laclau (1990); y *utopías expansivas* (2000 c) de Buenfil. Dado que utilizo las nociones conforme voy desarrollando los capítulos, en este breve apartado sólo ofrezco algunas claves de lectura que permitan un acercamiento posterior más familiar. Según el diccionario de filosofía de Nicola Abbagnano

En general, se puede decir que la U. [topía] representa una corrección o una integración ideal de una situación política, social o religiosa existente. Esta corrección puede permanecer, como ha ocurrido y ocurre a menudo, en el estado de simple aspiración o sueño genérico, disolviéndose en una especie de evasión de la realidad vivida. Pero puede también suceder que la U. resulte una fuerza de transformación de la realidad en acto y adquiera bastante cuerpo y consistencia para transformarse en auténtica voluntad innovadora y encontrar los medios de la innovación. Por lo común, la palabra se entiende más con referencia a la primera posibilidad que a la segunda. A pesar de todo, la segunda tampoco se puede excluir (Abbagnano, 1974: 1171)

Esta definición de utopía plantea una cuestión relevante para mi trabajo: dado que este significativo puede entenderse como “corrección” o “integración ideal” que puede permanecer en simple aspiración; pero que también se ha usado como “fuerza de transformación” y “voluntad innovadora”, es posible retomarla en su segunda dimensión, es decir, como algo que sí podemos conseguir. Aunado a ello, si la tomamos en el segundo sentido (es decir, como algo realizable), entonces la utopía es susceptible de ser articulada a “n” cantidad de elementos para conformarse en un centro hegemónico de referencia. Puede haber tantos discursos utópicos hegemónicos como proyectos que busquen interpelarnos desde distintas posiciones. Sobre este tema, Buenfil Burgos tiene una serie de trabajos¹¹ donde presenta el desmontaje del vínculo esencialista de la noción de utopía en la condición posmoderna, preparando el terreno para proponer un planteamiento diferente.

En *Utopías y desafíos educativos en la globalización* (2000 c) la autora ubica la emergencia del término en el siglo XIV con el texto referido a la isla de Utopía de Tomás Moro, cuyo aspecto ideal es retomado por autores como Winstanley,

¹¹*Postmodernidad, globalización y utopías* (1997 b); *Postmodernidad, globalización y proliferación cultural* (2000 a); *Utopías y desafíos educativos en la globalización* (2000 c)

Campanella, Bacon; Saint Simon, Fourier, Marx y otros. En estas lecturas subyace un planteamiento universal y absoluto -determinista por ejemplo en el caso del advenimiento de la sociedad comunista-; subyace también un sentido teleológico en donde la historia de la humanidad se entiende como un proceso evolutivo hacia el progreso –sólo hacia adelante-.

Desde un posicionamiento posfundacionalista –por no usar el término antiesencialista-, la autora lleva a cabo importantes consideraciones sobre la necesidad de resignificar a la utopía:

1) las utopías pueden no ser universales, homogéneas y válidas para cualquier circunstancia; no existe “una y sólo una manera de ofrecer *bienestar y plenitud*” sino condiciones específicas que plantean plenitudes diferentes

2) rastrear genealógicamente a la utopía y deconstruirla, permite observar que el vínculo sociedad ideal-absoluto, es una construcción histórica sedimentada, pero no *necesaria*

3) al recuperar la polisemia del significante utopía conservando su sentido de “esperanza en un mundo mejor” y desarticulando su carácter imposible o fatalista, es posible resignificarlo

4) “De acuerdo a Lacan, la identificación imaginaria se genera en el estadio del espejo, a partir de una falta constitutiva y es la identificación primaria que funciona como una matriz para las identificaciones secundarias subsecuentes; así, la vida del individuo será la búsqueda vana de una plenitud de la cual estará sistemáticamente privado” (Buenfil, 2000 c: 5). Dado que el sujeto en falta constitutiva no puede acceder plenamente al objeto del deseo (su utopía), es posible asumir la finitud de su discurso de “plenitud” y de su participación dentro de él¹².

5) la utopía no puede tener un contenido particular, aunque necesite ser nombrada. Es así porque el planteamiento de un horizonte de plenitud es radicalmente vacío y ambiguo en aras de poder representar las aspiraciones de un amplio número de sujetos.

Con base en estas consideraciones, la autora propone otra forma de ver los planteamientos utópicos

Al hablar de utopías expansivas se enfatizan diversas características que de no considerarse seriamente abrirían la posibilidad de regresar a una actitud esencialista. Por una parte se enfatiza el carácter **plural** dado que toda pretensión de

¹² Cabe aquí especificar que Lacan se refiere tanto al sujeto individual como al colectivo.

globalización está de entrada puesta en tela de juicio, sobre todo si ésta se significa como ambición de homogeneizar y fijar un centro de manera atemporal, permanente y definitiva. Sin embargo se podría pensar en una utopía globalizadora que enfatizara el contacto entre la diversidad y que reconociera la precariedad de sus consensos. Por otra parte se pone de relieve el carácter **imaginario** de tales utopías, es decir, su carácter de discurso compensador que propone un sentido, un horizonte de plenitud que reduce la angustia de saberse finito, escindido e intrascendente, proponiendo algún sentido unificador a la proliferación y la multiplicidad, un sentido de unidad heterogénea; pero, al mismo tiempo, se reconoce la imposibilidad de su sedimentación, de su completud y de su cierre final, pues esto último permitiría de nuevo la probabilidad de un discurso totalitario. La idea de utopías expansivas pone además el énfasis en el carácter **propositivo** de un discurso que sostenido en el cuestionamiento de las bases más sólidas de nuestros valores (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos y pedagógicos) no llama a la desmovilización ni al tan criticado pesimismo, sino al reconocimiento de nuestra finitud y fragilidad como razón y fuente de una búsqueda inagotable y nunca exenta de contestación (Buenfil, 2000 c: 15-16)

Esta operación de resignificación de la utopía nos permite valernos del estallido de El gran proyecto¹³ para entender a los planteamientos utópicos como precarios, parciales y plurales, los cuales pueden constituirse como proyectos hegemónicos diversos. La utopía deja de ser el lugar inaccesible para conformarse como lo parcialmente alcanzable, aquello que podemos lograr –aunque sea en pequeñas dosis- y que al hacerlo nos reconforta, pero no nos sutura, dejándonos la posibilidad de seguir deseando nuevas metas. El horizonte de plenitud en este sentido se constituye en un discurso compensador abierto que permite al sujeto la apertura de su deseo ya que al ser ambiguo, caben en él distintas posiciones.

Con la presentación escueta del desmontaje y la resignificación que Buenfil (2000 c) lleva a cabo con respecto a la noción de utopía, pretendo establecer que es en este sentido en que la entiendo: como posibles de realizarse en la medida en que se asume su precariedad (la cual, como veremos a lo largo de esta investigación, constituye su misma condición de posibilidad); como accesibles y al mismo tiempo inagotables; como guías esperanzadoras ambiguas a las que hay que representar con un contenido.

¹³ Martín Hopenhayn lo plantea del siguiente modo: “Si algunos mitos de emancipación o desarrollo parecen haber estallado en mil pedazos... de esos mitos siempre habrá retazos, esquirlas y jirones que proveen parte de la materia prima para elaborar nuevos proyectos colectivos” (1995: 9)

Estructura de la tesis: ordenamiento por planos

Esta investigación se encuentra ordenada en tres capítulos. Cada uno de ellos cuenta con un apartado introductorio; una breve contextualización; el desarrollo del contenido que abarca: la cuestión de la significación de la calidad educativa entre los enunciadores a manera de *momentos* articuladores, equivalencias, diferencias y antagonismos; posteriormente expongo la dimensión utópica de los planteamientos; continuo con la construcción de mi categoría intermedia *utopía vigilada*; y termino cada capítulo con un cierre temporal. Esta presentación sistemática me resultó necesaria dada la cantidad de enunciadores¹⁴ estudiados y la construcción particular de mi objeto de estudio; además era indispensable dicho ordenamiento para que tuviera una organización temática secuencial y consistente entre uno y otro emisor.

En el primer capítulo titulado “El sentido de la calidad educativa en organismos internacionales: las experiencias exitosas que vale la pena expandir” expongo la significación que se construyó en torno al significante calidad en mis tres enunciadores del plano global: Banco Mundial (1994), UNESCO-OREALC (1992 y 1994) y Educación Para Todos (2004). En los tres documentos resalta la intención de darle un contenido asequible al significante; de hegemonizar el campo y sedimentar el sentido; de proponerlo al mundo –con énfasis en los países en desarrollo- para generar adeptos a los planteamientos. Desde este plano empiezo ya a presentar las equivalencias, diferencias y antagonismos que guardan los enunciadores entre sí. Además, resulta interesante que en el ámbito global se presente una lectura evolucionista entre el tema de la cobertura y la calidad.

En la parte correspondiente a la dimensión utópica de las propuestas que cada organismo realiza, voy jugando con algunas categorías del APD que me permiten el desarrollo en este sentido. Hago alusión ahí a las *utopías expansivas* (Buenfil, 2000

¹⁴ “En la enunciación consideramos sucesivamente el acto mismo, las situaciones donde se realiza, los instrumentos que la consuman... El acto individual por el cual se utiliza la lengua introduce primero el locutor como parámetro en las condiciones necesarias para la enunciación... Después de la enunciación, la lengua se efectuará en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que espera un auditor y que suscita otra enunciación a cambio... el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor... toda enunciación postula un alocutario. En la enunciación, la lengua se halla empleada en la expresión de cierta relación con el mundo. La condición misma de esta movilización y de esta apropiación de la lengua es, en el locutor, la necesidad de referir por el discurso y, en el otro, la posibilidad de correferir idénticamente, en el consenso pragmático que hace de cada locutor un colocutor (Benveniste, 2002: 84-85) En este trabajo tomo como enunciadores de la calidad educativa a los organismos internacionales y sus documentos; a las instituciones nacionales intervinientes en la elaboración de los programas de política educativa de nivel básico y los textos mismos; a los documentos del proyecto Meceox y los sujetos involucrados en él así como a los entrevistados de Tlahuitoltepec. Son de distinto soporte “material”; algunas veces son sujetos, otras son entidades colectivas, y otras más son documentos; esto forma parte de la diversidad del lugar del que puede hablarse sobre la calidad educativa, todos esos terrenos me permiten conocer qué se entiende por ésta.

c), así como a la *falta*, el *deseo*, y la *fantasía* (Zizek, 1992), así como a *mito* (1990) Estas nociones no son exclusivas de este capítulo, pues recorro a ellas a lo largo de la investigación. Una vez desarrollado el punto, comienzo a esbozar mi categoría intermedia *utopía vigilada*, la cual será construida con cada uno de los enunciadores globales, nacionales y estatales a lo largo de la tesis.

En el segundo capítulo titulado “El plano nacional: la expedición de la calidad educativa”, me centro en el discurso de la calidad en esta escala a partir de los enunciadores oficiales que plantean las políticas educativas de nivel básico en México. Aquí, aunque no hay una intención tan explícita como en el plano global de significar a la calidad, sí es posible observar su disseminación a lo largo de los documentos y el desarrollo de un apartado específico para el tema, en ambas circunstancias es posible entresacar los elementos que le dan contenido.

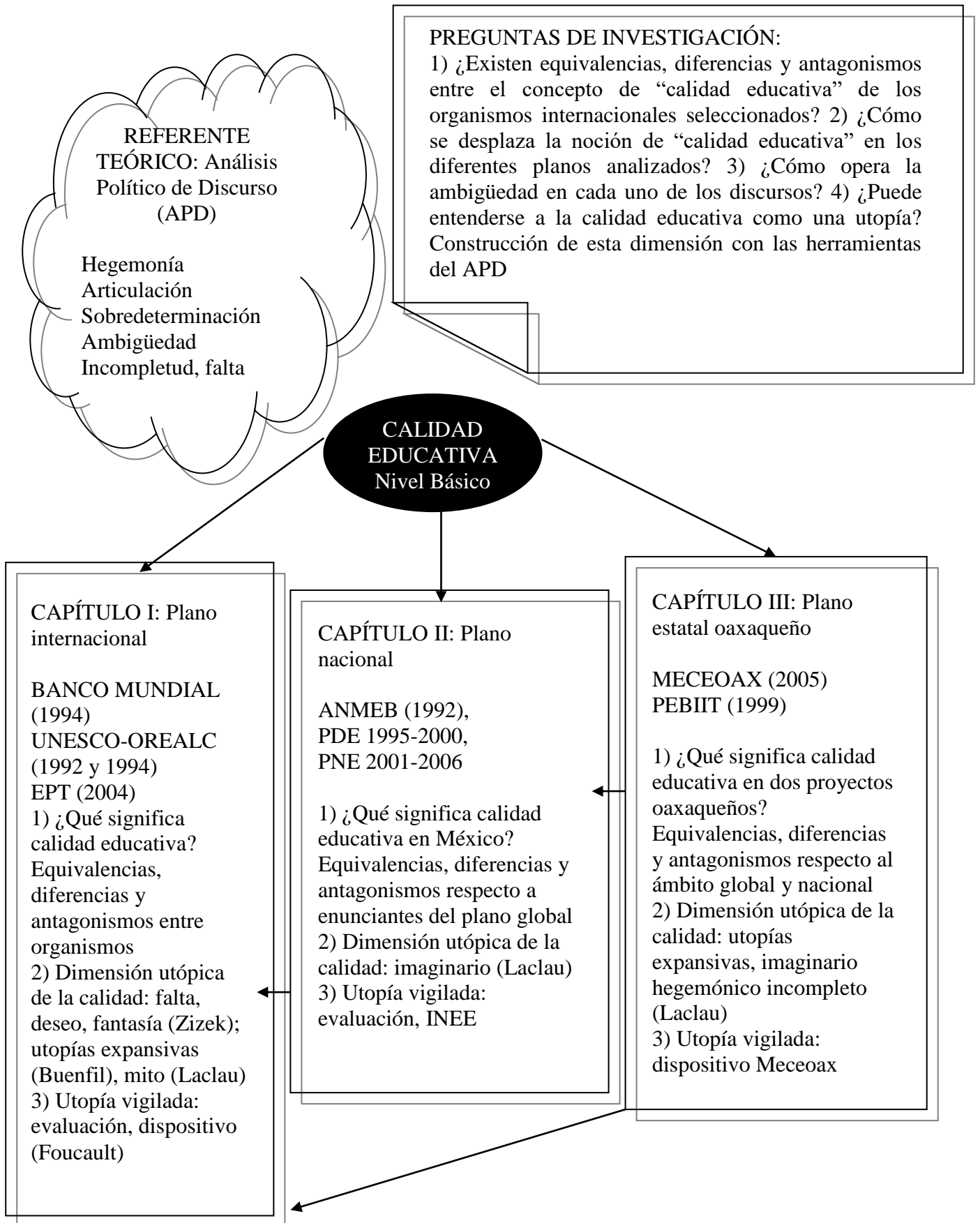
En el ámbito nacional se repite de manera resignificada la discusión sobre la cantidad y la calidad de los servicios educativos y es posible plantear su dimensión como *imaginario*. Continúo explorando las posibilidades de las categorías utópicas anteriormente mencionadas y la construcción de la *utopía vigilada*.

En el tercer capítulo titulado “El discurso de la calidad educativa en el plano regional oaxaqueño: imaginario hegemónico incompleto” presento la significación de este punto nodal en el proyecto Meceoax al tiempo en que voy marcando las equivalencias, diferencias y antagonismos con respecto al plano global y al nacional. En este proyecto es posible entender lo que se está diciendo por calidad con base en los subproyectos y especialidades que lo conforman, y representa un proyecto hegemónico que disputa con otros enunciadores sobre lo que la calidad educativa significa al tiempo en que sigo utilizando las nociones que me sirven para construir la dimensión utópica de la calidad. Así, la significación de la calidad como horizonte de plenitud me permite plantear cómo es que la *utopía vigilada* se cerciora de que las propuestas tengan cierto grado de concreción.

Pero el capítulo tercero no concluye ahí, pues presento el Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec Mixe (PEBIIT), el cual resultó ser un quiebre entre tantas equivalencias. Si bien el significante calidad llega a desplazarse por este contexto de enunciación, lo hace de una manera muy peculiar: de forma antagónica. Ello me permite enunciar al imaginario hegemónico como algo incompleto en donde no todos los sujetos desean verse representados.

Concluyo la presentación esquemática de las equivalencias, diferencias y antagonismos de los enunciados de los tres planos planteados, así como la presentación de las nuevas interrogantes que se abren con este trabajo.

Por último, presentaré un mapa conceptual de la investigación que ayude a ubicar al lector de manera panorámica sobre el objeto que construí en este trabajo:



CAPÍTULO I EL SENTIDO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ORGANISMOS INTERNACIONALES: las experiencias exitosas que vale la pena expandir

Introducción

En el presente capítulo estudiaré la ambigüedad¹⁵ del significante calidad educativa a partir de su desplazamiento en distintos contextos de enunciación del plano global: Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC), y Educación Para Todos (EPT). Utilizaré los siguientes documentos: de Banco Mundial el texto *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI* (1994); de UNESCO los documentos *Medición de la calidad de la educación: Vol. I ¿por qué, cómo y para qué?* (1992); *Vol. II Instrumentos* (1994); y *Vol. III Resultados* (1994); y de Educación Para Todos trabajaré *El imperativo de la calidad* (2004). Estos textos fueron seleccionados porque están explícitamente referidos a mi punto nodal de análisis: la calidad educativa.

Expondré las huellas que se presentan entre estos tres documentos; la presencia de unos en otros; la construcción intertextual que a manera de reenvíos simbólicos puede dar cuenta de las equivalencias, diferencias y antagonismos; el desplazamiento de este significante por diversos contextos de enunciación. Resulta interesante observar los sentidos construidos compartidos, así como las especificidades y diferencias que cada uno de los organismos sostiene para así entender la conformación del significado hegemónico que está sedimentado. El texto “es tejido, entramado, red nodal de significaciones que remite a y se entrecruza con otros textos de forma ininterrumpida e infinita” (De Peretti, 1989: 144) por lo que el signo calidad aparece en BM, UNESCO y EPT de forma cruzada, comparte en algunos sentidos y difiere en otros, evidenciando la ambigüedad del concepto y la imposibilidad de su fijación última.

La estructura y ejes que guían la presentación y discusión de este capítulo son: una primera parte de contexto histórico-espacial de la noción de calidad educativa así como de cada uno de los organismos que constituyen el referente empírico; el desarrollo del análisis semántico-político de la calidad así como su construcción hegemónica; y la dimensión utópica y el dispositivo de vigilancia de cada uno de los enunciantes.

¹⁵ Un significante es ambiguo en la medida en que acepta diversos significados y por ende no consigue fijarse definitivamente a uno de ellos sino sólo de forma temporal (cfr. Laclau, 1990: 45).

Contexto: Jomtien (1990) y Dakar (2000), las iniciativas globales que unieron al mundo en pro de la educación

En Educación Para Todos, conferencia global realizada en el año 1990 en Jomtien, Tailandia, se reunieron 1,500 representantes educativos de 155 países, 20 organismos intergubernamentales y 150 organizaciones no gubernamentales bajo la convocatoria de UNESCO, UNICEF, PNUD y BM con el objeto de consensuar y firmar la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*; ambos documentos

Son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Con anterioridad se habían examinado los anteproyectos a lo largo de nueve consultas regionales y tres internacionales en las que participaron una amplia gama de expertos y representantes de diversos ministerios nacionales, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación (EPT, 1990: 4)

La iniciativa de Jomtien trató de generar consenso mundial para su conformación, partiendo de ejes generales que se plantean a manera de imperativos universales condensados en diez artículos, entre los que destacan los siguientes planteamientos: todas las personas de cualquier edad deberán aprovechar las oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; se debe universalizar el acceso a la educación prestando mayor atención al aprendizaje y a la equidad, es decir, garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación; suprimir discriminaciones de género, contra pobres, pueblos indígenas y minorías; ampliar el alcance de la educación básica desde la educación inicial de la infancia hasta la de jóvenes y adultos; mejorar las condiciones de aprendizaje; fomentar la colaboración entre los distintos participantes del proceso educativo; desarrollar políticas de apoyo entre los distintos subsectores gubernamentales (salud, economía, etc.); movilizar recursos financieros y humanos así como de cooperación internacional (EPT, 1990)¹⁶

Durante la década de 1990, diversos organismos e instituciones educativas, reivindicaron en su producción discursiva su adhesión a los compromisos signados en

¹⁶ En el *Marco de Acción* se contemplan tres planteamientos: 1) acción directa en distintos países; 2) cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses; y 3) cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial (EPT, 1990: 18)

Jomtien, colocando de esta manera a la iniciativa global como un parámetro importante en los documentos del ámbito educativo.¹⁷

Para el año 2000, se reedita la Conferencia de Educación Para Todos en Dakar, Senegal donde los convocados reafirman su convicción de sacar adelante las metas que se habían propuesto desde la década anterior en Jomtien, al tiempo en que adicionan otros planteamientos: atención integral de la primera infancia; se estableció como meta que para el año 2015 todos los niños tengan acceso a una educación de calidad; garantizar la educación de jóvenes y adultos; aumentar los niveles de alfabetización; lograr la igualdad educativa entre los géneros; promover y conseguir buenos resultados de aprendizaje para todos así como la universalización de la enseñanza básica (EPT, 2000: 3). Además de estos replanteamientos, se acordó un conjunto de medidas que los firmantes tienen que llevar a cabo para poder cumplir con los compromisos adquiridos, entre las que destaca la elaboración de propuestas de acción y la supervisión sistemática de los avances realizados para el logro de los objetivos.

El anhelo de mejorar: de la visión cuantitativa a la lectura cualitativa en los documentos de BM (1994), UNESCO-OREAL (1992 y 1994), y EPT (2004)

Como preámbulo al análisis de los momentos articuladores y de la significación de la calidad en cada uno de los documentos seleccionados, es preciso hacer una breve contextualización tanto del concepto calidad como de los organismos que retomo y que la enuncian dentro de su entramado discursivo educativo. Así, comienzo este apartado con una cita que ubica la importancia actual del significante que retomo

Aunque en estricto sentido equidad y calidad no son términos nuevos en el discurso educativo, su significado sí lo es. La diferencia radica en el lugar articulador que en los discursos actuales, tanto locales como internacionales, se les hace desempeñar a la calidad y la equidad en cuanto parámetros valorativos para caracterizar las condiciones de funcionamiento de la enseñanza básica y en la definición de principios y orientaciones valorativas de la misma, llegando incluso a quedar contemplados en el marco normativo que regula la prestación del servicio educativo (Granja, 1997: 162)

¹⁷ Otra iniciativa global importante son los Objetivos del Milenio (ODM), también conocidos como Metas del Milenio (MDM), las cuales son reivindicadas por un amplio grupo de organismos y gobiernos. Del total de ocho objetivos, uno está referido a la educación: "Velar porque, para 2015, todos los niños puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria" (BM, 2003: 14).

Como plantea la autora, los cambios de significado que el término calidad ha experimentado en los distintos contextos en que se ha enunciado, así como por los diferentes sujetos y grupos que la han planteado, nos habla de un término que ha tenido constantes modificaciones; algunas veces ha desempeñado un papel marginal dentro del discurso educativo y otras veces parece cobrar fuerza como un concepto que puede llegar a interpelar a un amplio público. Según el sujeto (individual o colectivo) que la enuncie y el tiempo en que se haga dicha enunciación, la calidad tendrá un significado en uso específico, compartido en algunos aspectos y diferencial en otros.

Plantearé ahora de forma breve un marco compartido entre los organismos sobre la discusión en medio de la cual emerge el discurso de la calidad, es decir, de dónde sacaron los elementos flotantes que entraron a formar parte de su significación y con base en qué objetivos fueron elegidos.

Los significantes flotantes disponibles para dar contenido a la calidad educativa en el caso de estos tres enunciadores internacionales, provienen de los resultados de distintas investigaciones que se llevaron a cabo en la década de 1980. A lo largo del texto del Banco Mundial (1994) se pueden leer cuantiosas referencias a diversas investigaciones y autores retomados para exponer los factores que, se ha comprobado, contribuyen a elevar el rendimiento educativo

El objetivo del presente informe es hacer una reseña de temas escogidos y avances logrados a la fecha en América Latina y el Caribe en el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y formular sugerencias y recomendaciones para futuras inversiones... En general, se han identificado por lo menos 100 informes de investigaciones efectuadas con el fin de estudiar los determinantes del rendimiento escolar. Sin embargo, sólo 18 informes elaborados en los últimos veinte años incluyen específicamente funciones de producción, las que proporcionan una base más objetiva para el estudio de estas relaciones que aquellos que usan otras técnicas estadísticas o el análisis cualitativo (BM, 1994: 1, 38)

Con base en lo que plantea el Banco, es posible observar la operación de inclusión y exclusión a la hora de significar a la calidad educativa, es decir, cuáles de las investigaciones disponibles merecen ser retomadas y cuáles no pueden entrar a formar parte de este significante. El Banco selecciona de entre cien informes sólo a aquellos que estén referidos a “funciones de producción” al considerar que son estos más objetivos que los de “análisis cualitativo”. De igual manera, UNESCO-OREALC (1992 y 1994) en el apartado “Más calidad en la educación: la lección de los 80 y la

responsabilidad de los 90” remite constantemente a la producción investigativa de aquella década

Las publicaciones que tratan el tema de la calidad de la educación dan cuenta del lugar preponderante que ha ocupado en las discusiones y en la investigación latinoamericana durante la última década. Es así como hacia fines de los 80 se cuenta ya con una acumulación de antecedentes bastante sustantiva que permite conocer los aspectos centrales que se discuten y los problemas que se perfilan (UNESCO-OREALC, 1992: 15-16)

De la misma manera en que lo plantea BM, UNESCO-OREALC retomó una amplia variedad de estudios para elaborar su propia propuesta de significación y medición de la calidad educativa. Según este enunciante, existen tres niveles de enfoque en la investigación (nivel escuela-sala de clases; nivel escuela-comunidad; y, nivel escuela sociedad), y los resultados dependerán de las variables en que se ponga el acento. Si bien plantea que las tres perspectivas son complementarias, este organismo prefiere centrarse en investigaciones enfocadas sobre el “nivel aula-escuela”. Ello es así porque considera que el mejoramiento debe comenzar por el rendimiento del alumno y los procesos pedagógicos escolares¹⁸.

Es posible observar cómo UNESCO-OREALC prefiere articular los trabajos que han comprobado efectividad en el ámbito más local de la intervención educativa y deja un tanto fuera los niveles más “macro”. Por el lado de EPT (2004), en el capítulo dos denominado “Las enseñanzas de los trabajos de investigación”, el enunciante expone los estudios cuyos resultados exitosos han comprobado efectividad, y que por ello han ganado un lugar dentro de su particular significación hegemónica de la calidad educativa

El objetivo principal del presente capítulo [es] identificar y sintetizar los datos disponibles sobre los factores determinantes de la calidad de la educación. Entender lo que determina la calidad de la educación y las demás formas de aprendizaje organizado es la condición *sine qua non* para formular políticas que garanticen y mejoren dicha calidad... Determinar cuáles son los factores que permiten obtener mejores resultados de aprendizaje con vistas a sacar conclusiones útiles para la elaboración de políticas es una tarea ardua que exige recurrir a enfoques que emanan de distintas ciencias sociales... En los años ochenta, los estudios sobre los factores determinantes de una enseñanza eficaz empezaron a arrojar resultados más coherentes (EPT, 2004: 43, 89, 77)

¹⁸ Desde mi lectura, pienso que otro motivo consiste en que sus contribuciones pueden tener mayor relevancia en el ámbito escolar que en el sistema educativo y estructuras institucionales, sobre las cuales no tiene mecanismos de condicionamiento financiero.

EPT no sólo articula los elementos que según las variables investigadas por diversos autores pueden contribuir a mejorar la educación, sino que también contiene distintas perspectivas de las ciencias sociales: enfoques humanistas, enfoques conductistas, enfoques críticos, enfoques autóctonos, y enfoques de la educación de los adultos. Incluye en su particular construcción una amplia variedad de elementos no sólo referidos al ámbito escolar, sino también al institucional.

Algunos de los trabajos *flotantes* o disponibles para entrar a configurar el discurso de la calidad educativa en cada enunciante son retomados por dos de ellos o incluso por los tres, al tiempo en que también es posible encontrar investigaciones que sólo son articulados por uno de los organismos. Esta operación de inclusión y exclusión de trabajos académicos matiza la posición de cada emisor y conforma diferencias al interior de sus particulares entramados discursivos¹⁹. Aun cuando existen referencias entre ellos (el Banco habla de UNESCO-OREALC; EPT se refiere a ambos, etc.), las lecturas mantienen matices particulares.

Es posible leer la construcción hegemónica del significante calidad educativa del Banco, UNESCO-OREALC y EPT con base en investigaciones y estudios locales realizados por un amplio abanico de investigadores especializados en este ámbito. Aunque retomaron considerablemente los estudios de la década de 1980, no se excluyeron trabajos anteriores, y más aún, en el caso de EPT (2004), la producción de los noventa resultó básica en la construcción de su documento sobre calidad. Así, es posible rastrear la emergencia del sentido de la calidad educativa en los resultados de investigaciones y estudios académicos que comprobaron que “X” número de variables tienen influencia en la obtención de mejores resultados en los escolares. Cada una de las investigaciones –susceptibles de rastrearse-, y cada aporte particular que cada una de éstas generó, se articuló en una cadena equivalencial que condensó en el sentido de la calidad educativa que cada organismo propone y llegó a conformar una especie de *universal*.

El contenido de este *universal* tiene como referente una serie de *particulares* que, articulados, dan sentido al punto nodal de la calidad. En ese sentido

Lo universal no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano

¹⁹ Sin lugar a dudas, el acercamiento al tema de las investigaciones que fueron retomadas para construir el sentido de la calidad educativa constituye otro punto de entrada para analizar qué se está entendiendo en cada enunciante cuando se refiere a este significante; sin embargo, decidí abordarlo más por el lado de los sentidos que cada enunciante condensa propiamente en sus documentos.

que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inconmensurable con cualquier particularidad, y que, sin embargo, no puede existir separada de lo particular (Laclau, 1996: 67-68)

Así, múltiples investigaciones educativas particulares al expandirse, proporcionaron los elementos flotantes que condensaron en este universal, irradiando de sentidos de plenitud y propuestas que nos aseguran que resolverán carencias en el ámbito.

La calidad educativa como el nuevo espacio mítico de representación

Otra de las discusiones de los tres organismos en las que es posible ubicar la emergencia del discurso de la calidad en el ámbito educativo a decir de estos enunciantes, es la relación entre cantidad y calidad. En los documentos analizados se plantea que la tendencia del siglo XX fue asegurar la expansión del sistema educativo, la cobertura total de la población en la educación de nivel básico y la elaboración de políticas encaminadas hacia ese fin; de igual manera, los indicadores de medición y las estadísticas estaban destinadas a calcular cuestiones como cobertura, matrícula, deserción, eficiencia terminal, etc.; es decir, se enfocaban en medir cuestiones cuantitativas antes que otros aspectos.

Con base en los números y datos arrojados por los ministerios y secretarías educativas de diferentes países y regiones, los tres organismos coinciden que en algunos casos se ha llegado a la cobertura universal, en otros está por llegarse y en otros tantos ésta constituye una meta alcanzable a corto y mediano plazo; esto, aunado a que las tasas demográficas de crecimiento de los niños en edad escolar están disminuyendo, plantea la oportunidad de que las políticas educativas se enfoquen en cuestiones cualitativas más que cuantitativas. Así, en este plano global se plantea un viraje en el énfasis de las prioridades: de la cobertura universal hacia la calidad. Los organismos elegidos lo plantean de la siguiente forma:

CUADRO No. 1: Lectura evolutiva de la cantidad y la calidad educativa entre los enunciantes internacionales

CANTIDAD Y CALIDAD EN BM

La transición demográfica en la región implica que la mayoría de los países en América Latina y el Caribe, exceptuando Nicaragua, Guatemala, Honduras, Paraguay y Haití, no se verán enfrentados a aumentos importantes en la demanda de matrícula. Dado que el déficit cuantitativo será menos apremiante, tal vez sea posible centrarse en los aspectos cualitativos (BM, 1994: 9)

CANTIDAD Y CALIDAD EN UNESCO

En los sistemas educativos de América Latina, la preocupación principal ha sido la de expandirlos para facilitar el acceso del máximo número de jóvenes. En este proceso, se aprecia que en la medida en que el acceso a la educación básica tiende a generalizarse, otros aspectos del desarrollo educativo pasan a ocupar un lugar privilegiado en la atención de los responsables de la política pública y en la de los académicos. El más notable de estos casos es el de la progresiva transferencia de atención, desde las preocupaciones relacionadas con la expansión cuantitativa del sistema hacia aquellas relativas al mejoramiento de la calidad de la educación (UNESCO-OREALC, 1992: 7)

Cuando se cumplieron en un grado importante las metas de cobertura y universalización de la enseñanza en el nivel primario que concentraron la atención y los esfuerzos de los 70, empezó a surgir naturalmente la preocupación por asegurar que los estudiantes efectivamente aprendieran lo que la escuela se proponía enseñarles. Más que el paso por la escuela, empieza a interesar que los alumnos logren buenos niveles de rendimiento durante el período que permanecen en ella. Este viraje en el interés de los planificadores, determinó que lo central durante la década del 80 fuera la necesidad de asegurar que la escuela proporcione al estudiante óptimas condiciones de aprendizaje y vinculada a esta necesidad, surgió la pregunta por la calidad de la educación. Es evidente que la idea de calidad surge sólo cuando se han cumplido las metas de expansión del acceso (UNESCO/OREALC, 1992: 33-34)

CANTIDAD Y CALIDAD EN EPT

En los múltiples países que se esfuerzan por garantizar a los niños el derecho a la educación, se suele hacer hincapié en el acceso a la escuela, olvidando a menudo la atención que debe prestarse a la calidad de la enseñanza (EPT, 2004: 20)

El objetivo de alcanzar la educación primaria universal figura entre las prioridades de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) proclamó que la educación primaria debía ser gratuita y obligatoria para los niños de todas las naciones. Esta meta fue objeto ulteriormente de sucesivas reafirmaciones en los tratados internacionales y las declaraciones de las conferencias de las Naciones Unidas en múltiples ocasiones. En la mayoría de esos instrumentos jurídicos se hace caso omiso de la calidad de la educación que se ha de ofrecer (EPT, 2004: 29)

La educación es un conjunto de procesos y resultados definidos cualitativamente. La cantidad de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados “escuelas” ni siquiera responde a los objetivos

cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva... En este sentido, cabe lamentar que en los últimos años los aspectos cuantitativos hayan acaparado la atención no sólo de los encargados de elaborar las políticas de educación, sino también de muchos especialistas en ciencias sociales que tienden a dar prioridad al aspecto cuantitativo (EPT, 2004: 31)

FUENTE: BM (1994) MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. HACIA EL SIGLO XXI, P. 9

UNESCO-OREALC (1992) MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: ¿POR QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ? VOL. I, PP. 7,33-34

EPT (2004) EDUCACIÓN PARA TODOS. EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD, PP. 20, 29, 31

Los enunciados coinciden en que la cobertura universal -aunque sigue constituyendo una de las metas básicas de los países-, ya ha sido garantizada en buena medida a la población; además, plantean que es un error centrar la atención sólo en cuestiones cuantitativas y dejar de lado aspectos cualitativos razón por la cual sería necesario pasar del énfasis en la cantidad (de alumnos, escuelas, docentes) al énfasis en la calidad educativa, entendida ésta como el aprendizaje efectivo de los niños en su paso por la escuela. Subyace a estos planteamientos una lectura evolutiva y progresivista del *desarrollo* de la educación; de un paso cuantitativo a uno superior y cualitativo; de una cierta mirada de mejoría conforme el tiempo avanza; de una meta casi lograda que nos permite dar el paso “natural” –según UNESCO-OREALC- hacia otro nuevo horizonte en el cual depositar las expectativas de la educación básica. Es aquí donde observo un nuevo espacio mítico²⁰ de representación

Entendemos por mito un espacio de representación que no guarda ninguna relación de continuidad con la ‘objetividad estructural’ dominante... la condición ‘objetiva’ de emergencia del mito es, por ello, una dislocación estructural. El ‘trabajo’ del mito consiste en suturar ese espacio dislocado a través de la constitución de un nuevo espacio de representación. La eficacia del mito es así esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados (Laclau, 1990: 77)

A decir de los enunciados globales, la prioridad educativa por varias décadas del siglo XX fue la de garantizar la cobertura de los servicios de nivel básico a la población. Una vez que se considera que esa meta ha sido alcanzada de manera total o casi total y que ese “logro” no resultó suficiente para el perfeccionamiento de los

²⁰ Para Laclau (1990), *mito* no tiene que ver con la idea de “falsedad” que opera en el sentido común o de historia inverosímil, sino como un discurso que recompone lo dislocado ofreciendo un nuevo espacio de representación y plenitud.

sistemas educativos, el enfoque da un giro hacia la calidad educativa. Se dice que ya no basta con que el niño acceda a la escuela pues lo que ahora se enfatiza es que el alumno aprenda en su paso por las aulas. Este punto tiene que ver además con la llamada “transición demográfica”, dado que el número de personas en edad de cursar el nivel básico está disminuyendo y las estadísticas proyectan el envejecimiento de la constitución media poblacional, entonces -se dice-, es momento adecuado para dejar de poner el acento en variables numéricas (acceso, repitencia, eficiencia terminal, etc.) para reubicar nuestra atención en los procesos cualitativos que permiten el aprendizaje en las escuelas (por ejemplo: el acceso a la educación preescolar, el desarrollo de competencias, la disponibilidad de libros, la preparación constante del docente, etc.)

Así, “el espacio mítico se constituye como crítica a la falta de estructuración que acompaña al orden dominante” (Laclau, 1990: 78) porque el discurso mítico de la calidad educativa entra a poner énfasis en aspectos que antes ocupaban un sitio menos relevante o no eran retomados a la hora de elaborar una política educativa; porque pretende evidenciar que no basta centrarse en los aspectos cuantitativos del sistema educativo; porque se presenta como “alternativa” creíble ante una crisis generalizada, es decir, ante un conjunto de fallas a las que se cree debe darse una solución (que los niños aprendan en su paso por la escuela, y no sólo ingresen y egresen de ella).

Ese conjunto de faltas (bajo rendimiento, escasa vinculación escuela-comunidad, poco tiempo para trabajar el plan de estudios, etc.) representan la dislocación de la objetividad estructural dominante; constituyen además la posibilidad de emergencia del discurso de la calidad que se conforma con la finalidad de re-estructurar lo dislocado. Si por un lado nuestras carencias educativas des-estructuran la objetividad al evidenciar su incapacidad para dar solución plena a los problemas educativos, por otro lado operan como las condiciones sobre las que se construye el discurso compensador de la calidad educativa que vendrá a dar diferentes orientaciones a nuestros deseos, reestructurando así –temporal y precariamente- lo que resultó estallado.

BANCO MUNDIAL (BM): surgimiento e interés en la educación

Comenzaré este apartado con una breve introducción sobre lo que hace el Banco Mundial, su labor respecto a la educación y otros datos de interés contextual. El Banco Mundial es una institución financiera de la posguerra; se funda en el año de

1945 -dentro del *boom* de creación de organismos globales- con el objeto de ayudar a reconstruir las ciudades y economías a los países afectados por el conflicto bélico. Así, su primer nombre fue Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Con el paso del tiempo se fueron creando otras asociaciones internacionales como la Corporación Financiera Internacional (CFI, 1956); La Asociación Internacional de Fomento (AIF, 1960); el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI, 1966); y el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI, 1988). En conjunto conforman lo que se conoce comúnmente como el Grupo del Banco Mundial.

Los miembros varían dependiendo de cada una de estas instancias, pero la cifra oficial que se plantea consta de 184 países adeptos, quienes, a decir del propio Banco, son los que toman las decisiones del rumbo de la institución. Según el organismo, su misión consiste en “luchar contra la pobreza y mejorar el nivel de vida de los habitantes del mundo en desarrollo... proporciona financiamiento, asesoramiento en materia de políticas, asistencia técnica y servicios de intercambio de conocimientos” (BM, 2003: 8-9)

En el ámbito educativo, el BM tiene ya un camino recorrido. En 1963 proporcionó su primer préstamo para países pobres, y desde entonces no ha dejado de crecer la cantidad de dinero que invierte en este rubro, a grado tal que a la fecha se constituye como la fuente de financiamiento externa más importante de los países “en desarrollo”. Considera además que su principal contribución no son los préstamos sino la asesoría que brinda a los gobiernos en la elaboración de sus políticas educativas²¹. Para el BM la prioridad de la inversión radica en el nivel básico, en las niñas y en las “minorías étnicas”, además de que

Cuando el Banco comenzó a otorgar préstamos para educación, y durante todo el decenio de 1970, más de la mitad del total de los fondos se utilizaba para obras civiles: la construcción de escuelas y universidades y de edificios administrativos...los préstamos del Banco financian ahora cada vez más los insumos que tienen por objeto mejorar la calidad y la administración de la educación, a saber, libros de texto, capacitación de maestros, equipo de laboratorio, evaluaciones del aprendizaje, sistemas de examen, administración educacional, asistencia técnica e investigación. (BM, 1996: 169)

²¹ A este respecto resulta interesante observar algún ejemplo: el Programa Escuelas de Calidad (PEC) está financiado y monitoreado por el BM, y sus lineamientos presentan huellas de algunos documentos preparados por la institución global para el nivel básico. Pueden consultarse los documentos *Estrategia sectorial de educación* (1999), *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), y *México, Alianza estratégica con el país* (2004)

Así, el BM actúa con base en el planteamiento progresivo que privilegió por décadas la cobertura universal y las variables cuantitativas primero, para después cambiar de enfoque hacia la calidad y los elementos que la conforman.

Los factores que elevan la calidad

En el documento *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI* publicado en 1994, el organismo plantea lo que para él significa la calidad educativa. El texto “se basa en el trabajo analítico efectuado por el Banco Mundial con motivo de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Jomtien, 1990)” (BM, 1994: 13).

Tomando como centro de condensación de significados al significante “calidad educativa”, trataré de dar cuenta de los momentos articulatorios que operan en su construcción discursiva específica, tomando como introducción la siguiente cita donde el organismo expone de manera sintética lo que puede leerse como momentos de la calidad

En el informe se recomiendan estrategias para el manejo de los tres elementos que se identifican como fundamentales para mejorar la calidad de educación primaria -incremento de los servicios de enseñanza preescolar, disponibilidad de libros de texto y material didáctico adecuados y apropiados- y modificación del comportamiento de los maestros en la sala de clases. También se analizan aspectos relativos al financiamiento y al monitoreo del sistema de enseñanza primaria (BM, 1994: 1)

Así, en el documento se observan cinco dimensiones para mejorar la calidad, cada una de éstas incluye una serie de factores que, según las investigaciones flotantes retomadas, se ha comprobado que contribuyen a elevar la calidad²².

MOMENTO SOBRE INFANCIA TEMPRANA: Se plantea que el “Desarrollo de la infancia temprana” tiene que ver directamente con el desarrollo y los resultados académicos que un niño en edad escolar básica obtiene. Ello desde dos puntos de vista, el científico y el económico: “los primeros años de vida son cruciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. La falta de

²² La construcción de los momentos en todos los enunciados tanto del plano global como del nacional y el estatal se basa en la articulación de elementos equivalentes que guardan entre sí una relación de contigüidad y que mantienen “semejanza de familia”, dado que se encuentran dispersos a lo largo de los textos y algunas veces concentrados en uno o dos capítulos de los mismos, los voy jalando para articularlos en momento y les doy nombre; eg, todos los factores docentes se articulan en el momento sobre el docente; todos los elementos referidos a la organización escolar se articulan para dar sentido a un momento específico, etc. Los nombres de cada momento parten de la necesidad de nominar un campo con base en su contenido representativo.

atención en esta edad puede tener un efecto acumulativo” (BM, 1994: 43); mientras que desde la perspectiva económica: “mejorar la salud y la nutrición del niño, brindarle la oportunidad de interacciones estimulantes, a la vez que proporcionarle educación temprana puede traducirse en un **alto retorno económico** tanto para la sociedad como para el individuo” (BM, 1994: 44)²³. Así, la educación preescolar se concibe de suma importancia para formar niños que logren un buen desempeño académico en el nivel básico y que aprendan durante toda la vida. De igual forma es necesaria para el ahorro en futuras inversiones, pues si un alumno recibe educación temprana es más factible que apruebe todos los años de primaria, con lo cual la inversión en “repitentes” sería menor. Por último, los costos de la enseñanza privada son menores que la provisión pública.

MOMENTO SOBRE LIBROS DE TEXTO Y MATERIAL DIDÁCTICO: se plantea textualmente que “Desde un comienzo es necesario destacar que la disponibilidad de textos de estudio y otros materiales de enseñanza es uno de los elementos fundamentales de la calidad educativa y rendimiento académico a nivel de primaria” (BM, 1994: 59); su disponibilidad repercute en el aprendizaje escolar, pero sobre todo, se remarca su papel en términos de ventaja económica que el material representa: invertir en el libro de texto y otros materiales constituye, para esta perspectiva, una inversión positiva que redundará en altas tasas de retorno, es decir, se traduce en hacer que los educandos permanezcan en la escuela dado que están aprendiendo más y mejor. Según el BM, los libros permiten al niño tener un mayor rendimiento y eso repercute directamente en la economía nacional puesto que un menor número de reprobados significa ahorros de inversión. Cuando un niño es “repitente” constante, el gasto en su educación también se repite, además de que tiene mayores probabilidades de desertar y por ende, de dejar de adquirir los conocimientos que le convertirían en un sujeto productivo a futuro. En este punto, la relación en términos de costo/eficacia es significativa, ya que el discurso económico se presenta como un elemento constante en todos los planteamientos del organismo.

MOMENTO SOBRE EL PROFESOR: Está expresado a manera de *faltas*, es decir, señala aquello en lo que el docente es precario y le obstaculiza para dar una enseñanza de calidad. De tal forma puede leerse que se dedica escaso tiempo efectivo para la enseñanza; que el maestro utiliza prácticas tradicionales poco efectivas; que la indisciplina en el aula ocasiona distracciones en el niño repercutiendo así en su aprendizaje; que generalmente el docente posee un bajo perfil académico y

²³ El subrayado es mío.

un bajo status socioeconómico. Todas estas faltas, según el organismo, están repercutiendo de manera negativa en la calidad de la educación que el alumno está recibiendo (BM, 1994: 77-82).

MOMENTO SOBRE FINANCIAMIENTO: Considero que este momento es relevante, puesto que el organismo suele amarrar lo educativo a la cuestión económica, ocupando ésta un elemento central. El énfasis en el elemento económico constituye la diferencia entre éste y otros discursos sobre la calidad en otros emisores, es lo que hace singular su posición. Así, el BM plantea que

La investigación ha demostrado que existe una alta correlación entre inversión nacional en educación y desarrollo económico... el que una gran parte de la población tenga un buen nivel de educación parece ser un requisito necesario (pero no suficiente) para el desarrollo económico actual y futuro. Se ha visto que la educación tiene un gran efecto sobre la productividad agrícola de los campesinos (Lockheed, et.al. 1980), fomenta la disminución de la fecundidad... y estimula actitudes más 'modernas'... que se consideran como requisito para actuar eficientemente en las situaciones políticas y económicas necesarias para el desarrollo (Banco Mundial, 1994: 14)

Si la educación genera desarrollo social y crecimiento económico es porque retribuye "altas tasas de retorno", es decir, el organismo observa que la inversión en educación regresa con creces el gasto realizado, así que no es gratuito que haya decidido aumentar sus préstamos en este rubro, pasando de 20 millones en el periodo 1985-1990 a 500 millones para 1990-1995.

MOMENTO SOBRE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN: Este último momento articulador se concibe como un sistema de monitoreo del progreso educativo, y se compone de dos elementos: la "investigación educacional" y las "evaluaciones educacionales" puesto que, "para mejorar la calidad de la educación primaria en la región, los responsables de las políticas requieren contar con buenos datos a los que tengan fácil acceso para su proceso de toma de decisiones" (Banco Mundial, 1994: 117).

Para el BM, la evaluación constante constituye un medio en términos de "costo de ayuda" que tiene por objeto detectar los problemas que están bloqueando el acceso a una mayor calidad; un papel similar cumple la investigación, pues es ella la que permite plantear innovaciones con cierto grado de seguridad en su efectividad. Los datos que arrojan son una guía para el planeador de políticas de calidad educativa.

En síntesis, el punto nodal calidad educativa en BM articula cinco momentos de significación que dan cuenta del carácter sobredeterminado de la calidad, es decir, para acceder a ella es necesario intervenir en diferentes flancos educativos: la educación de los niños preescolares que rendirá sus frutos a corto, mediano y largo plazo; la inversión en materiales educativos cuyo costo es mucho menor que el retorno, es decir, el beneficio de que los niños sean educados y competentes supera por mucho el costo de la inversión que pueda hacerse en ellos; la educación de calidad para el desarrollo social y el crecimiento económico; profesores capacitados que cumplan su misión de dar una educación de calidad; los aportes académicos y de la evaluación educativa como elementos que contribuye a orientar, a guiar la toma de decisiones.

Falta esperanzadora: carencias por compensar

Para Žižek –retomando a Lacan-, el sujeto está en falta, una falta constitutiva que le impide la plenitud de su identidad. Es un sujeto cuya identidad se modifica continuamente. Si el cierre de lo social está impedido por la constante e inerradicable irrupción dislocatoria de lo político y en cierta forma, la sociedad es *imposible*, entonces la conformación del sujeto también lo es. La plenitud es una imposibilidad social y humana: no ha habido, hay o habrá una sociedad perfecta que esté compuesta por una población eternamente satisfecha pues el conflicto, la contingencia y la dislocación son componentes de nuestras relaciones, y constituyen elementos que, lejos de incorporarse como una dificultad desesperanzadora, nos plantean una riqueza inagotable con su presencia: la negatividad es productiva ya que es condición para la producción de nuevas formas de ordenamiento de lo social.

En ese mismo sentido se entiende la falta en el sujeto. Si no es posible la plenitud y el cierre definitivo en la constitución de lo social, tampoco es posible que el sujeto se concluya, pues su identidad se encuentra con esa misma imposibilidad, con la contingencia, adentrado en relaciones antagónicas, en conflicto, insatisfecho, cambiante. La falta en el sujeto, si bien puede ser fuente de frustración y tristeza, es al mismo tiempo un vacío productivo porque le permite desear, plantearse y replantearse continuamente metas, finalidades, utopías. Le permite identificarse con discursos esperanzadores que le prometen un mundo mejor y por lo tanto, le permite actuar en consecuencia con su deseo

El gran Otro, el orden simbólico, también está *barré*, tachado, por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo

imposible/traumático, en torno a una falta central. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro. O sea que es precisamente esta falta en el Otro la que permite al sujeto lograr una especie de “des-enajenación” llamada por Lacan *separación*: no en el sentido de que el sujeto tenga la vivencia de que está separado para siempre del objeto mediante la barrera del lenguaje, sino de que *el objeto está separado del Otro*, de que el Otro ‘no lo tiene’, no tiene la respuesta final –es decir, el Otro está bloqueado, deseante- que hay también un deseo del Otro (Zizek, 1992: 168)

La falta –ontológica- presente en los sujetos nos permite representarnos discursos compensadores -ónticos, situados- que den esperanza en que viene algo mejor²⁴; si todos estamos en falta todos estamos deseando, buscando constantemente aquello que podamos sobresignificar, que nos dé seguridad temporal; y esa búsqueda personal pero también colectiva es la que nos permite coincidir en un ideal de plenitud, es decir, nos articulamos en torno a una construcción hegemónica que nos interpela y nos hace querer ser parte de ella mediante la fantasía. Esta fantasía representa nuestros anhelos y compensa nuestra falta e incompletud; nos permite recomponer lo que la negatividad, la contingencia, la dislocación erosionó; nos reorganiza el horizonte de plenitud: la fantasía es la posibilidad del planteamiento de utopías

La fantasía parece entonces una respuesta al ‘che vuoi?’, al insoportable enigma del deseo del Otro, de la falta en el Otro, pero es al mismo tiempo la fantasía la que, por así decirlo, proporciona las coordenadas de nuestro deseo –la que construye el marco que nos permite desear algo. ¿Cómo se convierte un objeto empírico, categóricamente determinado, en objeto de deseo?; ¿cómo este objeto empieza a contener algo X, una cualidad desconocida, algo que es ‘en él más que él’ y lo hace merecedor de nuestro deseo? Mediante su ingreso en el marco de la fantasía, mediante su inclusión en una escena de fantasía que da congruencia al deseo del sujeto (Zizek, 1992: 164)

La falta, el deseo y la fantasía son características del sujeto: la primera le impide su cierre, es el motor de la insatisfacción, la incompletud de su identidad; el segundo le recuerda que justo por estar insatisfecho siempre podrá replantearse metas y abrirse a constantes interpelaciones; la tercera le abre la posibilidad y le

²⁴ De acuerdo al psicoanálisis, no puede haber relación isomórfica entre falta y sus representaciones, porque la falta no tiene objeto, ésta es más bien una condición que moviliza la producción de representaciones necesarias pero siempre inadecuadas. Así, la falta constitutiva permite que cuando se nos presenta un modelo óntico y situado nos enganche con su promesa de satisfacción de una necesidad.

ofrece parámetros para intentar nuevamente, una y otra vez, constituirse como sujeto en la búsqueda de su felicidad, de su plenitud; le representa fines y ambiciones en las cuales verse a sí mismo más completo; así, aunque vuelva a fracasar, siempre habrá nuevas metas que imaginar y tratar de lograr.

Estas son nociones a las que se recurrirá constantemente. En ese sentido, la calidad puede ser interpretada como un horizonte de plenitud que se ofrece, como modelo de interpelación, a los sujetos involucrados en procesos educativos; éstos se encuentran en condiciones de identificarse en la medida en que son sujetos deseantes, sujetos que ven en el significante “calidad” algo más de lo que ésta es (plus de significado); la calidad puede entenderse como una utopía educativa no sólo porque se plantea metas a futuro, sino porque el significante en sí nos refiere a valoraciones positivas.

Adentrándome ahora en mi *corpus*, en esta parte del análisis desarrollaré lo que concibo como la dimensión utópica del significante calidad a partir de las propuestas que emite el BM. Aquí me interesa remarcar dichas propuestas como las fantasías utópicas que prometen resarcir algunos problemas del ámbito educativo de nivel básico para poder lograr la anhelada calidad.

Cabe aquí hacer una aclaración: los organismos que retomo para esta investigación (BM, UNESCO-OREALC, EPT) pretenden ofrecer un sentido para la calidad educativa y presentan una serie de factores para mejorar el aprendizaje. Por otro lado, plantean una serie de propuestas para alcanzar la anhelada calidad. En cada uno de los documentos hay una división entre lo que se dice que eleva la calidad y las propuestas que cada uno hace para conseguir dicho objetivo. Aunque las propuestas implican también la significación de la calidad en cada organismo, lo que me interesa remarcar aquí es su posición como ofrecimientos utópicos que pretenden hacer ver al colectivo social como más plenos y completos, que ofrecen un espejo en el cual reflejarse más satisfechos. Así, aunque pudiera parecer repetitivo exponer los momentos propositivos de cada organismo, esta presentación tiene su propia lógica: dar cuenta de los elementos articulados en momentos que dan contenido a las propuestas de cada enunciante internacional, las cuales por cierto, no son idénticas a los planteamientos de significación. En esta parte de propuestas lo que me interesa remarcar de ellas es su posición como significantes utópicos.

MOMENTO SOBRE INFANCIA TEMPRANA. En este momento utópico amarran las siguientes propuestas: integración del desarrollo infantil en otros programas, es decir, que los programas de salud y nutrición, por ejemplo, contengan

un enfoque de atención para niños con menos de 6 años; búsqueda de soluciones de menor costo y promoción de la educación no formal; acuerdos de colaboración entre gobiernos, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y comunidad para compartir la responsabilidad de este nivel; provisión del servicio por el sector privado y focalización en los infantes más necesitados (BM, 1994: 51-56). Como es visible, la lógica económica juega un papel importante en los medios propuestos para lograr la calidad, y resulta de especial interés la cuestión de la focalización pues se reitera constantemente que los bajos costos pueden redundar en altos beneficios y que las inversiones deben llevarse a cabo con sentido de equidad, es decir, de acceso a los más pobres. Aquí, la falta ontológica que se simboliza mediante el bajo rendimiento en educación primaria, permite al enunciante representar dicha carencia en la ausencia de opciones viables para que los niños accedan a procesos formativos antes de ingresar al nivel básico. El deseo de querer mejorar los resultados de los niños de entre seis y doce años, lleva al Banco a conformar una serie de fantasías que representan en el plano óptico nuestros anhelos: la promoción de que el sector privado y las ONG entren a suministrar el servicio podría llenar los huecos que no alcanza a cubrir el sector público; el focalizar el gasto en los sectores que lo necesitan y que no tienen recursos para costear una educación privada, permitirá su acceso al preescolar; etc. Así, la falta se representa en la ausencia de opciones de educación preescolar; el deseo de resarcir esta situación permite al Banco plantear la propuesta (fantasía representada con un planteamiento situado) de que otros sectores entren a ofrecer el servicio.

MOMENTO SOBRE LIBROS DE TEXTO Y MATERIAL DIDÁCTICO: Ante una “falta de financiamiento; planificación logística débil; especificaciones físicas incorrectas, y falta de una definición clara del rol que le corresponde a los sectores público y privado en la provisión de material didáctico” (BM, 1994: 71), se propone que un adecuado gasto en la educación de nivel básico debe orientarse a producir libros de texto que duren por lo menos tres años. Esto se recomienda porque es preferible hacer una inversión relativamente fuerte que sirva para producir o comprar libros de texto con hojas gruesas y empaste duro cuya proyección de vida sea de tres o cuatro años, que hacer libros baratos de material corriente que no duren ni un ciclo lectivo. Según el BM, el hacer copartícipes a los padres del financiamiento de los materiales los convence de cuidar mejor los libros; además de “poner énfasis en que el sector privado se encargue de la publicación e impresión” (BM, 1994: 75). Aquí, la necesidad de que los niños cuenten con algo de lo que carecen, es decir los materiales para su

aprendizaje efectivo, posibilita la proyección de la fantasía: proporcionar libros resistentes.

MOMENTO SOBRE EL PROFESOR: en esta parte el organismo plantea propuestas para resarcir las carencias que se plantearon en el momento de significación Sobre el profesor (*supra.*, 42-43) para que el docente tenga posibilidades de impartir una educación de calidad. Sus propuestas nos plantean que el profesor debe acceder a nuevas estrategias de enseñanza para que las técnicas se adecuen a cada grupo y contenido (BM, 1994: 84); debe promoverse la enseñanza multigrado; nuevas estrategias para enseñar a leer; debe modificar su comportamiento y permitir ser “monitoreado” en su trabajo en el aula por el director y el supervisor. Se plantea además que en las comunidades indígenas deben ser asignados maestros hablantes de lenguas nativas, quienes deben trabajar prototipos de libros de texto así como en la labor de convencimiento con la población para que valoren la importancia de su lengua. Se promueven también “estrategias a nivel de sistemas para modificar el comportamiento de los profesores en la sala de clases” (BM, 1994: 92) las cuales comprenden la modificación de la formación inicial y de la formación en servicio; mejorar la moral de los docentes; aumentar el tiempo dedicado a tareas; evaluar las prácticas de la sala de clases; e introducir la promoción flexible de los alumnos al siguiente ciclo lectivo (BM, 1994: 92-99). Se recomienda también el aumento en la relación alumnos profesor (PAD) (BM, 1994: 116). Así, las carencias que se representaron en páginas precedentes (el docente de bajo perfil académico, de bajo estatus socioeconómico, que no mantiene la disciplina en el aula y dedica poco tiempo a la enseñanza, etc.) tiene la posibilidad de superar sus insuficiencias si lleva a cabo las propuestas que le hace el Banco, es decir, si éstas consiguen interpelarlo con su ofrecimiento de mayor completud.

MOMENTO SOBRE FINANCIAMIENTO: resaltan tres propuestas. El fomento de la educación primaria como un factor prioritario que debe protegerse de altibajos económicos así como la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento para otros niveles educativos; la priorización del gasto en libros de texto durables, en educación preescolar, en la investigación y la evaluación educativa, todo ello bajo la lógica de focalizar las inversiones en las personas más pobres; el mejoramiento de la administración y las finanzas mediante la descentralización y la ejecución de servicios por parte del sector privado (BM, 1994: 108-116).

Dado que se plantea que la cantidad de recursos destinados al nivel básico resulta insuficiente, se propone que éste constituya una prioridad del gasto educativo,

pues sólo así podremos mantener estabilidad en este sector. El criterio de focalización en los sectores que menos tienen constituye una propuesta de mayor completud que pretende resarcir el daño que representan las carencias económicas para los más pobres; así, ante la pobreza extrema se propone la focalización de los recursos en esos sujetos (fantasía representada en un contenido óptico, es decir, el dinero destinado a quien más lo necesita). Si la propuesta se lleva a cabo, se promete que los pobres tendrán más posibilidades de educación de calidad.

MOMENTO SOBRE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN: en éste se concentran las propuestas que forman parte del mecanismo evaluador del BM. Plantea que deben promoverse dentro de la “investigación educacional” sólo aquellos temas que estén probadamente relacionados con la calidad, es decir, de experiencias escolares o comunitarias que hayan obtenido buenos resultados, será posible trabajarlas y tratar de expandirlas. En cuanto a las “evaluaciones educacionales” debe establecerse un sistema nacional de evaluación en donde se conozcan y controlen los avances en la consecución de las metas fijadas, así como deben ser divulgados los resultados obtenidos para que los sujetos los retomen en su práctica cotidiana con el objeto de mejorarla.

BM nos ofrece plenitud planteándonos que con programas de desarrollo de la infancia temprana los niños lograrán comprender mejor los contenidos del nivel primario, aprender a lo largo de la vida y sostener relaciones sanas con los sujetos que rodean su vida adulta; que el suministro de libros de texto y material didáctico servirán como soporte para el aprendizaje eficaz, con lo que se obtendrán mejores resultados escolares al aprender más y mejor; que con cambios en el comportamiento del profesor los contenidos serán más fáciles de aprenderse; que con el financiamiento de la educación primaria como factor prioritario este nivel estará protegido de crisis y altibajos económicos; y que con el uso de información para la toma de decisiones, se podrán conformar e implementar complejos de medición del logro educativo, cuyos resultados servirán para reorientar las acciones de los sujetos involucrados en el ámbito educativo en la consecución de un mayor rendimiento y bienestar social como tener mejores oportunidades de empleo, mejor desempeño académico a lo largo de la vida, vidas más sanas y relaciones armoniosas con los compañeros y vecinos²⁵.

²⁵ Que estos horizontes se cumplan o no, o que tengan concreción satisfactoria para todo el que se adhiere al planteamiento, forma parte de otro tema que no integra esta investigación.

Dispositivo evaluador del Banco Mundial

La certeza que supuestamente ofrece la investigación, las estadísticas, los informes, etc., permite al BM plantear como una prioridad el seguimiento sistemático de los logros que se van registrando en la consecución del rendimiento académico, es decir, de la calidad. Este monitoreo permanente que involucra indicadores, índices de medición, datos estadísticos, etc., para observar que el objetivo se alcance, puede ser entendido a partir de la noción foucaultiana de *dispositivo*, que en esta investigación es retomada para entender cómo se plantean formas de hacer y de disponer, de organizar y de vigilar la manera en que nos vamos acercando a mayores niveles de rendimiento educativo, utilizando instrumentos específicos de evaluación que permiten poner en circulación un saber cuyo objetivo radica en tomar nota de nuestras fallas para emprender acciones correctivas. La idea de dispositivo remite a “Instrumentos efectivos de formación y de acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y de pesquisa, aparatos de verificación” (Foucault, 1992: 147). Esta noción jugará a lo largo de la tesis en relación a la evaluación de la calidad.

A decir del Banco, se requiere de tres factores para dar seguimiento a la paulatina mejora del aprendizaje: “a) datos estadísticos y de otra índole relacionados con insumos, resultados, procesos y costos; b) información sobre los resultados del sistema en base a la evaluación del alumno y c) estudio de las relaciones entre insumos, procesos, costos y resultados” (BM, 1994: 117).

El organismo plantea que en América Latina y el Caribe, ha habido una excesiva concentración de la atención en indicadores numéricos debido al interés de expandir la educación a todos los sectores de la población, lo cual ha limitado la posibilidad de recoger información que dé cuenta del desempeño escolar (BM, 1994:117). Por esta razón propone un nuevo sistema estadístico en el cual se recoja información detallada sobre el aprendizaje: número de libros de texto por alumno; biblioteca y otros libros por escuela; número de auxiliares docentes en la sala de clases; número efectivo de días y horas escolares en el año; dónde estaba el alumno el año anterior; cuántos niños acudieron a educación preescolar; y experimentos para medir el comportamiento del profesor en el aula (BM, 1994: 122). La información que se obtenga ayudará a los formuladores de políticas a tomar mejores decisiones.

El BM propone además tres mecanismos de evaluación: el *Nivel Fundamental de Calidad* (FQL); la *metodología de Heneveld*; y, *La vara de medición de la calidad educativa de Schiefelbein*. En el FQL las autoridades educativas observan las

necesidades del sector y acuerdan una serie de medidas que en conjunto se encaminan hacia el logro de metas educativas. Si una sola de esas medidas establecidas no se cumple, entonces el nivel fundamental de calidad no se alcanza y por lo tanto no hay un proceso de calidad. (BM, 1994: 122). El organismo ejemplifica esta medida con base en un programa brasileño que tomó como medidas el coeficiente alumno/profesor; los libros; la capacitación docente; la certificación docente; y las herramientas del profesor (BM, 1994: 123). Si uno de estos “ingredientes” no se verifica, entonces no hay calidad educativa. Se supone que los involucrados deben trabajar para que el conjunto de objetivos se lleven a cabo.

La metodología Heneveld “incluye una serie de visitas a escuelas individuales para establecer una base de información acerca de las condiciones, el clima escolar y los procesos de enseñanza/aprendizaje que caracterizan el sistema” (BM, 1994: 124). En el proceso, “observadores itinerantes” visitan la escuela previo enfoque de los factores susceptibles de ser modificados; se recolecta, codifica y estructura la información recogida referida a estos factores; posteriormente se plantean hipótesis sobre lo que revelan los datos como condiciones críticas de la escuela; al final se redacta un perfil del plantel y se combina con otros estudios para tener una visión global de los “problemas y posibilidades de mejoramiento que existen a nivel escolar en el sistema objeto de estudio” (BM, 1994: 125)

Por último, la Vara de medición de la calidad educativa pretende medir “rápidamente” y mediante once preguntas, la calidad educativa en un salón de clases. Entre las preguntas que se debe plantear un observador están: ¿Cuántas páginas de escritura libre hay en los cuadernos de los alumnos?; ¿Entrega el profesor la respuesta correcta al corregir las pruebas?; ¿Hay algo en las paredes? ¿Algo entretenido/interesante? ¿Incluye los trabajos de los niños?; ¿Se dispone de libros de texto y se usan éstos?; ¿Cuántos niños espera el profesor que repitan?; ¿Dispone el profesor de algunas estrategias especiales para niños mayores o bilingües?, etc. (BM, 1994: 126).

Así, el organismo plantea que el estado que guarda la calidad educativa debe ser analizada, investigada, evaluada y medida sistemáticamente para poder intervenir de forma más eficaz en el proceso formativo; es decir, ante la carencia de calidad educativa es necesario que se promueva la evaluación de la educación, la cual permitirá conocer cómo estamos y cómo se puede ir mejorando.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, OFICINA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UNESCO-OREALC): El organismo experto en temas educativos

Otro organismo internacional creado después de la Segunda guerra mundial fue la UNESCO, estructura intergubernamental dependiente de la Organización de las Naciones Unidas cuya conformación está marcada por un fuerte acento en la cultura del acuerdo. Desde su punto de vista, nace como consecuencia de la violencia y con el objetivo de educar para la paz; pugna por la universalización de la educación bajo una óptica de solidaridad intelectual y moral de la humanidad y mantiene objetivos con alcances universales.

Durante sus seis décadas de vida, la UNESCO ha trabajado por la reflexión y el intercambio de ideas de los países que en ella participan, y considera que siempre ha tratado de respetar las decisiones que toman los ministerios o secretarías de educación en materia de políticas; no los coacciona ni condiciona, pues la labor de este organismo consiste básicamente en

Ayudar a sus Estados miembros mediante consultas, encuestas y conferencias internacionales o regionales para que éstos determinen más precisamente sus necesidades y aspiraciones en el ámbito de la educación... nunca intentó imponer, ni siquiera proponer, políticas nacionales, programas o manuales escolares (UNESCO, 1998: 25)

A decir del organismo, su trabajo tiene que ver más con la definición de líneas rectoras en el ámbito educativo, con el fomento a la innovación y el intercambio de información, que con el financiamiento de proyectos, ya que no posee los recursos económicos necesarios para esta empresa.

Es posible empezar a observar las diferencias entre BM y UNESCO: mientras el primero colabora con los diseñadores de política nacional en la planeación de proyectos y les da seguimiento para ver si puede o no seguir financiándolos, (es decir, condiciona los préstamos al cumplimiento de dichos proyectos), la UNESCO no tiene la capacidad económica de solventar programas en los países miembros, por lo que su labor se limita a elaborar propuestas que cada gobierno sabrá adoptar, modificar o rechazar. Ambos analizan cuestiones referidas a la educación, ambos plantean propuestas, pero uno de ellos ha ganado presencia en las políticas educativas gracias a la condicionalidad de sus préstamos. Si bien comparten y discrepan en los sentidos educativos de la calidad, la divergencia se ahonda en los medios y dispositivos para llevarlos a las escuelas. Así, la capacidad económica del BM le da cierta ventaja en la

influencia que puede ejercer al interior de los países, y le impide a la UNESCO su plena presencia como organismo experto en la elaboración de las recomendaciones educativas.

La UNESCO es uno de los organismos que promovió la conformación de la iniciativa global de Jomtien en 1990, y quedó como la principal encargada de coordinar a los copartícipes y mantener la dinámica de su colaboración, así como de buscar nuevos adeptos y promover el diálogo entre los firmantes. La labor de este organismo es reconocida por el mismo BM, el cual plantea que “a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos... la Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC), ha liderado los esfuerzos para llegar a un consenso respecto del mejoramiento de la calidad de la educación” (BM, 1994: 16).

La significación de la calidad educativa según UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

El punto nodal calidad educativa que utilizo en este apartado lo construyo de los textos *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué? vol. I; Instrumentos vol. II; y Resultados vol. III*, en los que UNESCO-OREALC expone detalladamente lo que concibe como calidad, cómo se llega a ella, y ejemplifica con un estudio de caso cómo es posible medir nuestras aproximaciones a esta condición educativa. Estos documentos elaborados entre 1992 y 1994 reivindican abiertamente su adhesión a la EPT

En la propuesta que presentamos nos hacemos partícipes de la declaración enunciada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (WCEFA: 1990) sosteniendo que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje es el primer y más fundamental objetivo de la educación. Es necesario mejorar la calidad y las medidas en este sentido debieran estar orientadas a aumentar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren en la escuela (UNESCO-OREALC, 1992: 34)

Así, UNESCO-OREALC contribuye a definir el significado de calidad educativa desde su propia perspectiva y partiendo de un posicionamiento particular, ya que si bien reconoce que calidad es un término cuyo significado depende del lugar desde donde se enuncie, de quién lo enuncie y con qué fines, intenta reducir esa ambigüedad partiendo de los resultados de las investigaciones educativas que se enfocaron a medir el rendimiento escolar de los alumnos durante la década de 1980. A su parecer, es posible entender el significado de la calidad retomando las variables

que, según las investigaciones, han influido en el alumno para tener un mejor aprendizaje y sobre todo, mayor “rendimiento”, es decir, lo que los alumnos logran aprender en su paso por la escuela

La problemática en esta materia tiene varias dimensiones. Una de ellas se refiere al contenido del concepto de calidad. La dificultad radica en que la percepción de lo que es una educación de calidad depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde qué lugar la formula. Los distintos actores sociales interesados en la educación –el Estado, las Iglesias, el sector productivo, los padres y apoderados, el cuerpo docente y una multiplicidad de organizaciones- tienen expectativas diferentes acerca de lo que debe entregar la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende lo que es calidad en función de sus necesidades y de la forma en que éstas son expresadas en las distintas demandas que le efectúan al sistema. Por ello, *a priori*, hay tantos contenidos del concepto como grupos que lo formulan (UNESCO-OREALC, 1992: 7-8)

UNESCO-OREALC añade que prefiere centrar su análisis en el nivel “escuela-sala de clases”, es decir, en el espacio en que, según ella, es factible llevar a cabo cambios importantes para la educación de los niños, ya que resulta más fácil medir el rendimiento de los alumnos y determinar las variables que afectan al aprendizaje en este ámbito, que en otras esferas de la vida social. La siguiente cita condensa la visión del organismo con respecto a lo que implica referirse a calidad educativa, al tiempo en que empieza a enunciarla como un objetivo susceptible de ser mejorado vía mecanismos de medición e información

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) ha querido hacer una contribución a este debate bajo la forma de una reflexión teórica sobre el tema, la propuesta de instrumentos técnicos y entregando un análisis sobre las nuevas dimensiones de calidad en la región. El enfoque que se ha adoptado aquí, se ha considerado desde una doble perspectiva interna al sistema, centrandolo, por una parte, la atención en lo que logran aprender los niños en la escuela y por otra, desde la perspectiva de la organización del sistema. Es decir, por una parte se operacionaliza “calidad” como la capacidad que tiene el sistema para transmitir lo que dice que transmite; y el “mejoramiento de la calidad”, como una serie de acciones articuladas destinadas a mejorar la transmisión de lo que se estime deba transmitir. Para los efectos de esta reflexión, el contenido de lo que es calidad es el resultado de procesos nacionales y por lo tanto, es un dato dado. El punto de partida para mejorar la calidad de la educación consiste en generar instrumentos y un sistema para obtener y procesar informaciones relevantes acerca de lo que los niños actualmente logran aprender en la escuela (UNESCO-OREALC, 1992: 9)

Nuevamente los momentos articulatorios se construyen a partir de mi necesidad de ordenar los distintos campos de significación de la calidad educativa, con base en las semejanzas de familia de los elementos. El punto nodal calidad educativa en UNESCO-OREALC amarra los siguientes elementos:

MOMENTO SOBRE RECURSOS Y MATERIALES: abarca 1) La cantidad y tipo de recursos que invierten los gobiernos en los países pobres: materiales de enseñanza, remuneración de los profesores, programas pedagógicos, y equipos de apoyo didáctico; 2) la disponibilidad de libros de texto (UNESCO-OREALC, 1992: 40-41); 3); “en los países en desarrollo las variables propias de la escuela inciden de manera muy importante en lo que los alumnos logren aprender en su paso por ella... la influencia de la calidad de la escuela sobre el rendimiento escolar es más fuerte en los países pobres, y entre los estudiantes más pobres de los países en desarrollo” (UNESCO-OREALC, 1992: 38), así, aunque un mayor gasto por alumno no determina mejorar su rendimiento en los países “desarrollados”, esta relación sí resulta positiva cuando se refiere a alumnos desventajados económicamente de los países “en desarrollo”.

MOMENTO SOBRE PROCESOS PEDAGÓGICOS que involucra: 1) A mayor tiempo destinado al aprendizaje, mejores resultados; 2) las tareas para la casa ayudan a reforzar lo aprendido; 3) el manejo de la disciplina en la clase permite las condiciones de aprendizaje; 4) espacio para preguntas y respuestas en el aula (UNESCO-OREALC, 1992: 41-43).

MOMENTO SOBRE CURRÍCULUM: “si una educación de calidad es aquella que responde a las demandas de las culturas y de la modernización, debe estar en permanente cambio” (UNESCO-OREALC, 1992: 30), ello en alusión a la integración de una perspectiva que atienda la diversidad cultural en los contenidos educativos.

MOMENTO SOBRE EL PROFESOR, que comprende: 1) condiciones de trabajo docente donde se ha comprobado que los niños que rinden mejor son aquellos cuyo maestro tiene mayor estabilidad (plaza) en el trabajo y laboran jornada completa; 2) el rendimiento del niño está influido por los docentes que tienen amplias expectativas respecto a lo que sus alumnos pueden lograr; 3) estrechamiento de la relación escuela-familia; 4) un liderazgo eficaz del director (UNESCO-OREALC, 1992: 45-48). ; 2) Proporción Alumnos-Docente (PAD) elevada no influye negativamente en el aprendizaje (UNESCO-OREALC, 1992: 40-41)

MOMENTO SOBRE MEDICIÓN: Un cuarto momento que tiene que ver con la medición del aprendizaje es la “Generación de instrumentos y un sistema para obtener y procesar informaciones relevantes” el cual se encuentra diseminado, a manera de propuesta, a lo largo de los tres volúmenes que retomo de este enunciante.

Ahora trataré de ir resaltando los sentidos compartidos, las diferencias y los antagonismos que guardan entre sí los elementos retomados por ambos organismos:

BM y UNESCO-OREALC coinciden en que la inversión en educación contribuye a elevar la calidad educativa, sólo que mientras el primero lo plantea a manera de “tasas de retorno”, el segundo enfatiza que la investigación educativa sólo ha comprobado dicha relación positiva entre los más pobres de los países “en desarrollo”, es decir, que el crecimiento de las inversiones económicas en educación en éstos covaría con mejores tasas de retorno, situación que no se presenta en los países económicamente fuertes donde no se ha observado que el rendimiento se eleve en las pruebas internacionales a pesar de que se tiene mayor presupuesto (UNESCO-OREALC, 1992: 38). Hay en este planteamiento una cierta equivalencia matizada por una diferencia: ambos resaltan el componente económico en la mejora de la educación, pero el primero de ellos a manera de inversión (personal y social) que repercute a largo plazo en el desarrollo nacional, mientras el segundo matiza agregando que sólo en los países pobres se observa un aprovechamiento del dinero invertido; además de que prefiere resaltar los resultados del aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula.

Respecto a los libros de texto, ambos coinciden en la conveniencia de su disponibilidad para elevar el rendimiento educativo, sin embargo el BM enfatiza el “gasto” en términos de inversión con retribuciones a corto, mediano y largo plazo, es decir, bajo una relación costo-eficacia; de igual manera plantea que los padres deben ser copartícipes en su financiamiento, mientras que para UNESCO “la investigación regional demuestra que hay una relación positiva entre disponibilidad de textos y rendimiento escolar, según lo demuestran Schiefelbein y Simmons (1981)... Entre los materiales de trabajo para la sala de clases, el libro de texto tiene más importancia para el aprendizaje de los alumnos que el papel, el lápiz o el pizarrón” (UNESCO-OREALC, 1992: 40-41)

Tanto BM como UNESCO resaltan los siguientes elementos: el papel del uso eficaz del tiempo para un mejor aprendizaje y la disciplina en clase como forma de control del ambiente en el aula que repercute en lo que los niños aprenden; sin

embargo la segunda incorpora otros dos elementos provenientes del discurso pedagógico que el Banco no contempla: la interacción en la clase y las tareas para la casa (UNESCO-OREALC, 1992: 42-43); mientras que un elemento ausente en el discurso de UNESCO-OREALC y que sí está presente en el de BM es el de los programas de educación de la infancia temprana. Esto es así por que en sus documentos, UNESCO-OREALC se centra en el nivel primario básico. De manera no muy representativa BM y UNESCO se refieren a la descentralización, sobre todo en lo que respecta al tema de la vinculación padres-escuela.²⁶

Respecto al tema de la evaluación, cada uno de los enunciantes propone dispositivos específicos pues mientras el Banco plantea datos y estudios con base en la lógica costo-resultados así como tres metodologías para medir el rendimiento escolar; UNESCO-OREALC construye su propia propuesta diseminada a lo largo de los tres volúmenes que integran el título del documento que retomé.

Las equivalencias entre el discurso de la calidad en BM y UNESCO pueden deberse a que ambos planteamientos se basan en la producción de la investigación educativa de la década de 1980 donde la prioridad de la cobertura viró hacia la calidad del proceso de aprendizaje, o más precisamente, donde se plantea que para que la educación sea eficaz no sólo deben contemplar aspectos cuantitativos (tasa de deserción, de aprobación, matrícula, etc.) sino que debe combinarse con un enfoque cualitativo sobre cómo se aprende mejor dentro de las aulas.

La fantasía de UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

Este organismo, a diferencia de BM, es más cauteloso a la hora de emitir propuestas y recomendaciones, y procura hacerlas ver más como elementos que ayudan a elevar la calidad educativa que como recetas normativas que deban seguirse. Mientras el Banco plantea una larga lista de acciones que es necesario concretar si se desea lograr la calidad, UNESCO sólo presenta los argumentos de lo que la investigación educativa de los ochenta ha encontrado como factores que ayudan a elevar el rendimiento educativo. De tal manera, el organismo se limita a exponer dichos factores para que sean los sujetos quienes decidan qué medidas pueden tomar.

UNESCO plantea que dadas las condiciones de desigualdad que viven los alumnos, “los niños desventajados culturalmente necesitan estar más tiempo aprendiendo, atención más personalizada, más tiempo del profesor y materiales y

²⁶ En la parte de cierre de la tesis despliego esquemáticamente las equivalencias, diferencias y los antagonismos entre los enunciantes, una vez que ya hice el recorrido significativo por los tres planos (global, nacional, estatal).

estrategias especialmente diseñadas para responder a sus ritmos y condiciones de aprendizaje” (UNESCO-OREALC, 1992: 33), además de que es recomendable *focalizar* los recursos en este sector empobrecido. Así, este organismo coincide con el Banco en la política de orientación del presupuesto y proyectos especiales para la gente de menores recursos (equidad). Según esta posición, si el dinero se destina a quienes más lo necesitan, será posible elevar los resultados escolares del alumnado y por lo tanto, aumentar los niveles de calidad educativa²⁷. Nuevamente se plantean horizontes parciales para resarcir las carencias de los “niños desventajados culturalmente”, y si se desea ayudarlos de forma efectiva, es necesario que se les atienda más tiempo con estrategias pedagógicas específicas para sus propias condiciones.

El dinero invertido en “recursos pedagógicos y equipos instruccionales debe acompañarse de estrategias de capacitación y de entrenamiento para que los profesores aprendan a usarlos y a obtener un máximo rendimiento” (UNESCO-OREALC, 1992: 40), así que el trabajo del docente dentro del aula permitirá obtener mejores resultados de aprendizaje y mayor calidad educativa.

En el enunciante UNESCO-OREALC puede leerse un planteamiento amplio y muy trabajado que tiene que ver con la forma en que concibe la medición de los procesos escolares en el rendimiento de los alumnos²⁸. Así, mientras BM enfatiza la “información para la toma de decisiones” mediante el *Nivel fundamental de calidad* (FQL), la *Metodología Heneveld*, y la *Vara de medición de la calidad educativa de Schiefelbein*; UNESCO-OREALC se centra en presentar una amplia propuesta diseminada en los tres volúmenes analizados: la creación de un sistema de evaluación generalizable que sirva para medir los procesos educativos que van conformando una escuela de calidad.

UNESCO-OREALC propone un complejo conjunto de técnicas de medición de la calidad educativa que se pretende un instrumento universal adaptable a circunstancias locales diversas. La medición en este organismo, constituye un momento articulador sumamente importante porque pretende establecer un dispositivo válido que determine los niveles de calidad en cada escuela.

²⁷ Aunque el organismo se centra en “variables alterables del proceso educativo”, es decir, del nivel aula-escuela; esta recomendación tiene que ver más con factores generales del sistema social

²⁸ Los tres documentos estudiados del enunciante UNESCO tienen que ver con la “medición” como una forma de calibrar los niveles de calidad, cuyos resultados servirán a cada escuela para reformular sus propias acciones futuras.

UNESCO lleva a cabo una propuesta sumamente detallada sobre cómo debe medirse el rendimiento educativo en el ámbito aula-escuela, la cual puede ser entendida como un dispositivo de vigilancia. Dicha propuesta nos plantea que si damos un seguimiento ordenado y minucioso al proceso educativo dentro del salón de clases, la escuela, y los sujetos involucrados en el aprendizaje, será posible acceder a resultados certeros que nos darán la oportunidad de corregir lo que se ha venido practicando, los errores, los procedimientos erróneos que nos han impedido avanzar hacia un mayor rendimiento educativo, en suma, nos permitirá compensar la falta de calidad permitiéndonos acceder a mayores niveles de rendimiento.

El elemento de la medición de la calidad en UNESCO puede entenderse como el ofrecimiento de un modelo interpelatorio que nos llama a participar en él, a construirlo en cada una de las escuelas y según las especificidades de cada caso; constituye un dispositivo que vigila nuestro camino hacia mejores resultados escolares. La fantasía de la calidad educativa constituye un horizonte al que los sujetos desean llegar, mientras que el medio efectivo que garantiza el acceso a esta utopía lo constituye el seguimiento de medición que nos dice nuestras condiciones y nuestras posibilidades de acción futura para corregir nuestras fallas. Así, la dimensión utópica del signo calidad educativa está fuertemente amarrada a un dispositivo de logro, medición, vigilancia y control de la misma.

El dispositivo de medición de la calidad en UNESCO: una forma de aproximarnos al ideal de plenitud

La evaluación educativa, la medición de la calidad, el uso de la investigación y de sus resultados para la observación del cómo y en qué medida nos aproximamos a un ideal de plenitud, son tratados analíticamente en este trabajo como parte de un complejo dispositivo de vigilancia en la aproximación a un ideal utópico.

Es posible ver en las propuestas que realizan los organismos, un recetario de formas de actuar, una serie de disposiciones de lo que se debe hacer y cómo se debe hacer para poder mejorar la anhelada calidad. Lo anterior puede entenderse como un dispositivo organizador de las maneras en que es posible acceder a mayores rendimientos educativos, mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales, etc. Para analizar la dimensión de control del logro educativo conocido como “medición”, “evaluación”, “intervención” o “investigación”, uso la noción foucaultiana de *dispositivo* (supra., 50).

La calidad educativa es constantemente vigilada en su consecución por un arsenal de instrumentos que pretenden medir, por ejemplo, hasta qué punto se ha logrado mejorar el rendimiento educativo de los alumnos; en qué medida el docente organiza su clase y aprovecha el tiempo; qué tanto logra mantener la disciplina del grupo; etc. En esta parte procederé a plantear el que corresponde a UNESCO-OREALC (1992 y 1994).

UNESCO-OREALC dedica tres volúmenes al desarrollo de su propio dispositivo, el cual fue probado previamente y cuyos resultados se ofrecen en el volumen número tres de los documentos que retomé (*Medición de la calidad de la educación ¿por qué? ¿cómo? ¿para qué? Vol. I, II, y III*). Una de sus primeras consideraciones es

Si lo que se quiere lograr es el mejoramiento de la calidad, lo primero que hay que hacer es medir el nivel de calidad existente; es decir, hay que trazar una línea base desde la cual se partirá. Al respecto, la primera consideración que hay que hacer es que medir no es lo mismo que mejorar. Las evaluaciones por sí solas no producen mejores resultados (UNESCO-OREALC, 1992: 25-26)

El organismo parte de la idea de que ya existen ciertos niveles de calidad en la educación que se imparte dentro del aula, que la calidad está ya presente de cierta manera, pero que si se desea mejorarla es necesario establecer una línea de inicio que formule las condiciones de las que se parte para poder hacer un estudio evaluador, ya que debe hacerse una comparación entre los niveles de entrada con los de salida, es decir, con qué nivel de calidad entra un niño al año escolar y con qué nivel sale de éste. Pero además, la cita destaca otro punto: “medir no es lo mismo que mejorar”, si se quiere lograr avances en el rendimiento de los alumnos no basta con analizar qué tantos conocimientos tienen para su edad, sino que debe diseñarse una estrategia de intervención donde los actores educativos como planificadores, padres, directores, docentes y alumnos tengan acceso al resultado de sus evaluaciones con el objetivo de percatarse de sus carencias y poder mejorar sus prácticas. Los resultados de las evaluaciones escolares constituyen un cúmulo de información que debe ser compartida con los actores del proceso educativo para generar competencia entre las escuelas y para conocer los niveles de aprendizaje que cada grupo, profesor, y alumno están manejando; es decir, se convierten en un saber compartido que orienta el planteamiento de propuestas y las acciones futuras.

Se espera que la medición y sus resultados sirvan de base para poder llevar a cabo acciones de corrección en diferentes ámbitos; que permita circular un saber que,

una vez compartido, le dará posibilidades a los sujetos para poder corregir sus prácticas erróneas y reforzar las acertadas. Si la calidad ya existía en cierta forma, y es posible mejorarla, entonces se concibe como un proceso permanentemente inconcluso, como un horizonte de plenitud precariamente lograble, como la utopía siempre interminable a la que es posible llegar parcialmente y sin embargo se continúa estando en falta; como el ideal escolar que debe ser retrabajado y resignificado constantemente de acuerdo a las condiciones sociales cambiantes y específicas de cada localidad y de cada escuela. Pero además, es un horizonte al que puede llegarse sólo en la medida en que puede comprobarse que se está logrando, que se están mejorando los procesos educativos en el salón de clases, por lo cual UNESCO-OREALC plantea un dispositivo complejo que vigila que el camino hacia la calidad se cumpla

En este trabajo se presenta una propuesta para evaluar la calidad de la educación en los primeros cuatro años de la enseñanza básica. Ella incluye un conjunto de instrumentos para medir el rendimiento de los alumnos en los niveles claves de los primeros niveles educativos y unos cuestionarios dirigidos a recoger la opinión de los principales actores del proceso escolar. Su propósito es aportar la información que permita el desarrollo de acciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación (UNESCO-OREALC, 1992: 11)

El “instrumento” que presenta el organismo se construyó a partir de estudios e investigaciones relacionadas con calidad y rendimiento, llevadas a cabo en la región latinoamericana; así se retomaron los siguientes trabajos:

1) La prueba exploratoria de evaluación de la escritura y la prueba de escritura cursiva, preparadas por Mabel Condemarín y Mariana Chadwick (1989)

2) La prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva, de Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic

El resto de pruebas fueron elaboradas específicamente para la construcción de la propuesta de UNESCO:

CUADRO No. 2: Instrumentos de medición de logros instruccionales

La prueba de matemáticas para niños de cuarto grado orientada a medir las habilidades de los alumnos respecto de los siguientes tópicos: numeración, operatoria, geometría y medición y nociones de estadística descriptiva. Mide 47 objetivos específicos sobre un total de 60 ítems; tiene una confiabilidad de 0.81 estimada a partir del coeficiente Alpha de Crombach

La prueba de matemáticas de segundo grado, orientada a medir las destrezas adquiridas por los alumnos respecto a los tópicos: numeración, operatoria y geometría; con un total de 36 ítems destinados a evaluar 22 objetivos específicos. Su coeficiente de confiabilidad es de 0.82

La prueba de matemáticas para fines de primer grado básico, diseñada para medir habilidades en los alumnos en las áreas de medición, operatoria y geometría; con un formato único destinado a 17 objetivos específicos sobre la base de 28 ítems. Su confiabilidad está garantizada por un coeficiente de Alpha igual a 0.79

La prueba de lenguaje de cuarto básico, destinada a medir habilidades en torno de cuatro áreas: capacidad para usar patrones ortográficos del idioma, para identificar nociones básicas de la estructura de la lengua, de enriquecer su vocabulario, medir el interés por la literatura y la creación literaria. Consta de 32 ítems con una confiabilidad de Alpha igual a 0.80

La prueba de comprensión de lectura de segundo grado pretende medir el dominio de: lectura a nivel inicial de palabras y oraciones; comprensión de oraciones y de párrafos a nivel de textos simples. Contiene 5 ítems con Alpha de 0.72

La prueba de lenguaje elaborada para fines del primer año mide, en dos subtests, la habilidad de los alumnos en dos destrezas de lectura: reconocimiento de palabras y análisis fónico y estructural mediante 45 ítems. Su coeficiente de confiabilidad es de 0.82

La prueba de evaluación de competencias sociales pretende medir la capacidad de los niños para anticipar y enfrentar “quiebres” (controlar la contingencia) mediante acciones efectivas en el ámbito de las relaciones con otros. Se dirige a los estudiantes de cuarto grado e intenta evaluar: capacidad para actuar coordinadamente; para crear o acudir a redes de ayuda; para generar confianza en los demás; para hacerse reconocer como interlocutor legítimo. Cuenta con diez ítems.

FUENTE: UNESCO-OREALC (1994) MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: VOL. II INSTRUMENTOS, VOL. III RESULTADOS

Desde la posición de UNESCO-OREALC, el logro de competencias socialmente útiles es uno de los propósitos que guían la medición de la calidad, pues considera que el dominio del lenguaje, de las matemáticas y de las relaciones sociales constituye un medio para desempeñarse eficazmente no sólo dentro de la escuela sino también en el ámbito social más amplio, además de que las “competencias básicas... constituyen la base sobre las cuales se construirán las capacidades y conocimientos más avanzados y complejos” (UNESCO-OREALC, 1992: 54) Así, se parte de que hay un acervo común y general que es necesario que todo alumno sepa manejar para desenvolverse adecuadamente en sociedad, y a este esquema común deben hacerse adaptaciones específicas de los contextos diversos.

Aunado a estos instrumentos, UNESCO elaboró cuestionarios con variados indicadores que recogen información sobre otros factores asociados al proceso de mejoramiento de la calidad educativa, tales como:

CUADRO No. 3: Instrumentos para recoger información sobre los actores y dimensiones del sistema educativo

<p>Cuestionario para directores: consta de 17 preguntas semiestructuradas, recoge información sobre factores asociados a las decisiones que mejoran la calidad al interior de la escuela. Cada una de las preguntas tiene una intencionalidad. Según el organismo, algunas más que otras contribuyen a recoger datos sobre el liderazgo directivo de calidad</p>
<p>Cuestionario para docentes: recoge información sobre factores asociados al desempeño de la labor docente y las atribuciones de los docentes respecto del éxito o fracaso escolar. Consta de 16 preguntas</p>
<p>Cuestionario para madres/apoderadas: apunta a las variables que con mayor fuerza proporcionan información sobre los logros escolares de los niños. Está dirigido hacia madres porque se considera que son ellas quienes acompañan al niño durante su vida escolar</p>
<p>Ficha del establecimiento: instrumento diseñado para medir las condiciones materiales y de recursos humanos con que cuenta la escuela y que tienen incidencia en la calidad educativa</p>

FUENTE: UNESCO-OREALC (1994) MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, VOL. II y III

Así, el dispositivo de medición completo está conformado por: tres pruebas de competencias básicas de la lengua, una para fines de primer grado, otra para segundo y otra para cuarto año; tres pruebas de competencias en matemáticas, una para primer grado, otra para segundo y otra para cuarto; una prueba de evaluación de competencias sociales para alumnos de cuarto año básico; cuestionarios para recoger información sobre los actores y las dimensiones del sistema educativo: uno dirigido al director, otro a los docentes; otro a las madres o apoderadas del alumno; y una ficha del establecimiento²⁹. Según UNESCO-OREALC, mientras las pruebas del primer cuadro tienen que ver directamente con el rendimiento en el aula de los alumnos, las del segundo miden factores del entorno escolar; ambos están asociados a la calidad educativa.

El dispositivo completo incluye cuatro fases de aplicación: “la sensibilización; la adecuación de instrumentos de medición; la medición y procesamiento de información; y la difusión de los resultados y definición de orientaciones para la acción” (UNESCO-OREALC, 1992: 14). Durante la sensibilización se ofrece un modelo de plenitud a los sujetos involucrados en el proceso educativo con el objeto de interpelarlos para que accedan a ser evaluados por medio de los cuestionarios; éstos constituyen inicialmente una técnica de recopilación de información, la cual es condición para la producción del saber sujeto a circulación posterior. Si bien se plantea que las pruebas-instrumento fueron diseñadas como cuadros organizacionales de carácter general aplicables de manera universal, deben ser adecuadas a cada contexto específico en que operen.

El proceso de medición constituye un dispositivo de vigilancia molecular y detallado que va gradando en el tiempo el rendimiento de los alumnos, es decir, cómo entran y cómo salen del año escolar. La información obtenida de alumnos se procesa por medio de una racionalidad técnica específica: el uso de herramientas estadísticas, datos, correlación de variables, mediciones puntuales que se pretenden objetivas, índices, indicadores, “ítemes”, coeficientes que gradan los diferentes niveles de competencias que posee cada individuo de manera particular o un grupo o escuela de manera más amplia.

Finalmente la circulación de un saber, de los resultados de las mediciones, constituye un acervo de conocimiento accesible a los sujetos involucrados en el proceso educativo: se pretende que los alumnos conozcan sus limitaciones y

²⁹ En el Anexo 1 (*infra*, 196-207) incluyo un fragmento de la prueba de español para segundo grado y un cuestionario completo para directores de escuela como ejemplo del amplio dispositivo desplegado para tener una educación de calidad.

potencialidades; que los maestros detecten fallas y actúen en consecuencia para subsanarlas; que los directores reelaboren sus esquemas de acción; que los padres de familia se percaten de los puntos débiles de sus hijos y se dediquen a elaborar prácticas en el hogar con objeto de contribuir al aprendizaje; que los planificadores usen la información para elaborar políticas educativas más convenientes para las escuelas según sus resultados. Así, el saber construido por el aparato de vigilancia de la calidad educativa se supone que debe permitir a los sujetos tomar *decisiones* más acertadas para corregir sus faltas y en esa medida aproximarse a un ideal de plenitud. Para que esto sea posible, es necesario que la utopía de la calidad interpele a cada una de estas posiciones en las que se ubican los sujetos, es decir, que éstos respondan positivamente al modelo que se les está ofreciendo, guiando su deseo de mejorar la educación para ampliar sus horizontes.

EDUCACIÓN PARA TODOS

Un amplio espectro: los sentidos de la calidad educativa en EPT (2004)

En el contexto de la firma de los acuerdos mundiales de Jomtien (1990) y Dakar (2000), la EPT cobra fuerza como una figura autónoma que tiene su propia figura de director (Christopher Colclough). Con el tiempo, se fue afianzando como un organismo más que busca coordinar la colaboración global en torno a las metas establecidas en dichos compromisos. Entre la producción discursiva de EPT se encuentra una serie de informes sobre qué tanto se ha avanzado en el cumplimiento de las metas planteadas en 1990 y 2000. Uno de esos documentos forma parte de mi *corpus* y se titula *Educación para Todos. El imperativo de la calidad (2004)*, centrado en los factores que tienen que ver con esta meta cualitativa.

Tomando nuevamente el significante calidad como uno de los nudos de significación privilegiados en el entramado discursivo educativo actual, trataré de dar cuenta de 1) los elementos articulados en momentos y condensados en este punto nodal, 2) su dimensión utópica expresada a manera de propuestas y 3) el dispositivo evaluador particular que se propone desde esta posición específica de enunciación.

Al igual que en BM (1994) y UNESCO-OREALC (1992 y 1994), en EPT (2004) existe la pretensión de definir lo que es la calidad educativa; de llenar de contenido este significante vacío; de amarrarle ciertos sentidos para hacerlo más accesible y más fácil de ser utilizado. Es decir, esto puede entenderse como una operación hegemónica en la que se pretende fijar el sentido de la calidad. La ambigüedad del

término es reconocida por los organismos estudiados y EPT (2004) no es la excepción; sin embargo plantea que

La definición de la calidad y la elaboración de métodos para su seguimiento y mejora exigen un diálogo encaminado a lograr: un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación; un marco para el análisis de la calidad...; un método de medición...; un marco para [su] mejora... Su contenido puede variar, pero su estructura general es similar en todo el mundo... en cierto modo, el elemento clave para mejorar la calidad de la educación... podría ser también universal (EPT, 2004: 38)

Plantea además, que sólo con base en los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo en varias partes del mundo, es posible intentar precisar el contenido de la calidad y tratar de “zanjar la cuestión de su definición” (EPT, 2004:43), con ello el problema de su “ambigüedad” y buscar su esclarecimiento partiendo de los “datos disponibles sobre los factores determinantes de la calidad de la educación” (EPT, 2004: 31 y 43). No sólo se basa en estas experiencias, también retoma la forma en que los enfoques “conductista”, “humanista”, “crítico”, “autóctono”, de “educación de adultos” y de “UNICEF” plantean como calidad educativa (EPT, 2004: 33-38). Así, en esta construcción sobresale: 1) la pretensión de definir calidad educativa de manera universalista, cómo se consigue, cómo se mantiene; 2) dicha construcción constituye una “estructura universal” (EPT, 2004: 38-39) conformada a partir de experiencias particulares (lo que podemos entender como particulares que universalizan; 3) la constitución de un mecanismo que pretende ser adaptable a cualquier situación específica.

La significación de la calidad educativa en EPT (2004) incluye un amplio espectro de elementos que, articulados en momentos, condensan el sentido de la calidad en este enunciante. Dada la dispersa presentación de los argumentos a lo largo de dos capítulos de este texto (“Capítulo 2. La importancia de la calidad. Las enseñanzas de los trabajos de investigación” [42-89]; y, Capítulo 3. Evaluación de los progresos hacia los objetivos de la EPT” [90-157]) nuevamente tuve la necesidad de agrupar los elementos equivalentes y nombrar los momentos articulatorios según su contenido.

MOMENTO ECONÓMICO: en éste, la calidad educativa amarra elementos económicos, entre los cuales se considera que la adquisición de competencias elementales repercuten en el nivel de ingresos, productividad y crecimiento económico de una persona y de un país (EPT, 2004: 44). Desde esta lectura, aunque

existen estudios que plantean que las ventajas económicas a nivel familiar pueden mejorar los resultados escolares de los niños, éstas no determinan que alumnos sin recursos no puedan tener buenos rendimientos, así que las condiciones económicas de la familia no determinan la calidad. Para el caso del gasto público, una mayor inversión gubernamental no repercute decisivamente en los resultados de los estudiantes de países “desarrollados” a diferencia de lo que ocurre en los países que están en crecimiento, ya que en éstos últimos se observó que los resultados en las pruebas mejoraron cuando se prestó mayor atención económicamente hablando

En los países en desarrollo, el aumento de los recursos asignados a las escuelas tiene efectivamente repercusiones positivas en los resultados escolares... Los recursos son un factor más determinante para el rendimiento de los alumnos en los entornos donde escasean que en los contextos en que abundan (EPT, 2004: 74 y 76)

Así “aunque es cierto que el aumento de los recursos sigue siendo fundamental, no es probable que contribuya a mejorar sensiblemente los resultados del aprendizaje, a no ser que se tomen en cuenta otros factores” (EPT, 2004: 134). La cantidad de recursos mejora la calidad educativa en aquellos lugares en los que éstos escasean, pero no es determinante por sí solo.

Ahora daré cuenta de las equivalencias y especificidades de EPT respecto a BM y UNESCO-OREALC. Al parecer, los tres organismos coinciden en que la educación de calidad tiene influencia en los beneficios económicos de las personas y el país, sólo que, como vimos en la parte de BM, éste enfatiza en todos sus planteamientos la importancia de la inversión en términos de costo/eficacia; mientras que UNESCO y EPT matizan la posición al plantear que, si bien es importante contar con recursos, el monto no guarda una relación suficiente y necesaria para lograr la calidad educativa. Los tres son equivalentes al decir que se puede lograr la calidad con una baja inversión correctamente focalizada³⁰.

MOMENTO DE POLÍTICA GUBERNAMENTAL: en EPT (2004), la calidad está amarrada a un fuerte compromiso público con la educación y a la continuidad de las políticas al margen de pugnas partidarias y reacomodos en los puestos de dirección; es decir, requiere de un papel central y directivo por parte del Estado (EPT, 2004: 58-59).

³⁰ La diferencia con BM radicaría en el énfasis que éste da al elemento económico, así como los términos que usa en su juego particular de lenguaje.

Equivalencias y diferencias con los otros organismos: Los tres coinciden en el papel central del gobierno, aunque UNESCO le da un lugar menos representativo en su lectura. BM plantea la inversión privada y la participación de padres de familia en algunos costos educativos, pero el Estado debe garantizar que el nivel básico sea una prioridad del gasto público.

MOMENTO REFERIDO AL TRABAJO DOCENTE: articula los siguientes elementos: “la remuneración constituye un importante incentivo que puede influir tanto en la calidad como en la motivación de los docentes” (EPT, 2004: 69); “entorno disciplinado y seguro; elevadas expectativas en cuanto al rendimiento de los alumnos; evaluación frecuente de los progresos de los alumnos... el perfeccionamiento profesional de los docentes en la escuela” (EPT, 2004: 75-76); “objetivos pedagógicos claramente formulados; materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas; explicaciones claras del docente acerca de lo que los alumnos deben aprender; preguntas formuladas regularmente por los profesores con objeto de evaluar los progresos de los alumnos y su comprensión del material estudiado; dejar a los alumnos suficiente tiempo para poner en práctica lo aprendido, recurriendo ampliamente a los apuntes y a la información de retorno; enseñar las competencias hasta que su dominio sea automático; efectuar regularmente tests y responsabilizar a los alumnos de su trabajo” (EPT, 2004: 77); “pasión por la enseñanza... enseñanza estructurada a la luz de las características del alumno, las tareas de aprendizaje y los objetivos de la educación” (EPT, 2004: 80-81); “la reducción de la proporción de alumnos por clase... la formación permanente de los docentes” (EPT, 2004: 86).

EPT y BM enfatizan la disciplina como elemento de la calidad, así como el perfeccionamiento de la formación docente y el papel reforzador de las tareas de aprendizaje; mientras que UNESCO-OREALC y EPT comparten la importancia de las expectativas que el docente tenga respecto a sus alumnos para lograr mejores rendimientos.

Antagonismo: en EPT, la proporción de alumnos por docente (PAD) en un grupo sí tiene que ver con el nivel de rendimiento de los niños, pues un alto número de alumnos por clase influye negativamente en su aprendizaje. Para UNESCO-OREALC una PAD elevada no repercute negativamente; mientras que el BM no sólo sostiene que no es factor negativo sino que incluso recomienda que se incremente levemente el número de estudiantes en los grupos, aunque éstos ya sean numerosos.

Las siguientes constituyen diferencias propias de EPT: el entusiasmo que un maestro demuestre por el aprendizaje de sus estudiantes; la exposición clara de los objetivos de aprendizaje, la iniciación por etapas a los nuevos materiales, el control periódico de la comprensión de los alumnos, el tiempo que el docente asigne para que los niños pongan en práctica los conocimientos (EPT, 2004: 69-86). Como es posible observar, EPT al igual que UNESCO-OREALC, enfatizan los procesos de aprendizaje en las aulas para referirse a la calidad educativa.

MOMENTO DE EDUCACIÓN NO PRIMARIA: aquí incorpora como factores de la calidad a la enseñanza antes y después de la educación primaria, es decir, Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) y programas de alfabetización y desarrollo de competencias para jóvenes y adultos. Para este enunciante: “Los niños a los que se ha ofrecido oportunidades educativas a una edad temprana aprenden mejor en el sistema de educación formal, y los adultos instruidos en su condición de padres, realizan mayores esfuerzos para escolarizar a sus hijos y ayudarlos en sus estudios” (EPT, 2004: 68)

Así, hay una equivalencia entre BM y EPT respecto a la necesidad de la educación preescolar, (pero no así con UNESCO-OREALC, que prefiere centrarse sólo en el nivel básico primario), sólo que el Banco enfatiza la relación bajo la lógica costo-beneficio y pugna abiertamente por la impartición privada de este servicio. La “alfabetización” y los “programas de competencias” constituyen una diferencia de EPT con respecto a BM y UNESCO, es una especificidad del discurso de este organismo.

MOMENTO SOBRE INFRAESTRUCTURA Y MATERIALES: este enunciante amarra los siguientes elementos: “materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas” (EPT, 2004: 77); y, “aumento de la cantidad de libros de texto” (EPT, 2004: 86).

Equivalencia matizada: los tres enunciantes globales coinciden en este punto, sólo que el Banco lo trata con mayor especificidad ya que sugiere la elaboración de libros con materiales de alta calidad para que tengan una vida de uso más larga; así, aunque sería más elevado el costo de los libros, podrían ser reutilizados por un mayor número de generaciones y esto se conformaría una inversión rentable. Además propone que estos materiales tengan un precio mínimo para los padres de familia con el fin de hacerlos responsables por su cuidado y duración.

MOMENTO SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ÁULICA: articula “liderazgo educativo” (EPT, 2004: 75); “horario lectivo bien estructurado, con objetivos precisos y continuidad; la influencia beneficiosa del apoyo de los padres y de su

participación en la vida de la escuela... tiempo efectivo de aprendizaje; organización y gestión de la clase (EPT, 2004: 76-77); “la atmósfera y la organización del aula” (EPT, 2004: 81); “métodos pedagógicos centrados en las necesidades del educando” (EPT, 2004: 86).

Equivalencias: la escuela que imparte enseñanza de calidad, según las investigaciones al respecto, está compuesta por padres, alumnos, docentes y directivos que mantienen una relación dinámica; el director ejerce un atinado liderazgo. BM enfatiza que las finanzas deben administrarse eficientemente a través de la descentralización y la ejecución de servicios por parte del sector privado.

MOMENTO SOBRE EL ESTUDIANTE: articula los elementos “*la aptitud*, que determina la cantidad de tiempo que un alumno necesita para aprender una tarea específica en condiciones óptimas de enseñanza y motivación; *la oportunidad de aprender*, medida como cantidad de tiempo de que se dispone para el aprendizaje; *la perseverancia*, esto es, la cantidad de tiempo que un alumno está dispuesto a dedicar al aprendizaje; *la calidad de la instrucción*, que, cuando no es óptima aumenta el tiempo necesario para el aprendizaje; *la capacidad para entender la enseñanza impartida*, que incluye la comprensión de la lengua y la aptitud para entender la índole de las tareas y los medios para realizarlas” (EPT, 2004: 76)

Este momento es una diferencia respecto a los otros enunciados internacionales, pues ninguno de ellos toca estos puntos.

MOMENTO SOBRE VALORES: articula a “la honradez, la fiabilidad, la determinación y la eficacia personal” (EPT, 2004: 47) como valores que se derivan de una educación de calidad. Este momento constituye una diferencia respecto a los otros enunciados internacionales.

“Buscar lo alcanzable, no lo ideal”

Los elementos propositivos que expondré a continuación se articulan en siete momentos: sobre “atención al estudiante”; sobre “didáctica”; sobre “contenidos”; sobre “libros, material e infraestructura”; sobre “el docente”; sobre “organización escolar”; y sobre “política del sector educativo”. Aquí, lo que trataré de enfatizar es la dimensión utópica de las propuestas del texto de EPT 2004, las acciones que explícitamente nos propone que llevemos a cabo para lograr las metas de la calidad educativa tomando en cuenta las debilidades de este sector, orientadas hacia los actores interesados: educando, docentes, el líder o administrador escolar, el especialista, y el encargado de elaborar decisiones (EPT, 2004: 161). No quisiera dejar de mencionar que para

EPT sus propuestas no pretenden ser exhaustivas, sólo “buscan lo alcanzable y no lo ideal” (2004: 161).

MOMENTO SOBRE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE. Propone que “la educación deberá ser integradora, atender a las diversas necesidades y circunstancias del educando y dar el debido peso a la capacidad, la competencia y el saber que aportan al proceso didáctico” (EPT, 2004: 161); “garantizar una buena salud... atender a las necesidades de los educandos discapacitados”; prevenir y “atender a las necesidades de los educandos ya afectados directa o indirectamente por el VIH/SIDA [con] horarios y calendarios flexibles... grupos especiales de aprendizaje extraescolar... El ambiente escolar debería ser integrador, seguro y acogedor y respetar los derechos humanos”; otro elemento es la “enseñanza a distancia” para grupos desfavorecidos; “en situaciones de conflicto y emergencia... se debería dar prioridad a actividades de aprendizaje y conocimientos que los ayuden a dominar mental y físicamente el estrés, construyendo al mismo tiempo valores y actitudes que fomenten la paz” (EPT, 2004: 163-164). Las carencias pretenden ser cubiertas por nuevas intervenciones y políticas que contribuyan a mejorar los resultados de los niños que viven en condiciones adversas como en situaciones de conflicto, pobreza y enfermedad, es decir, la *focalización* sobre los sectores vulnerables permitiría eventualmente mejorar los resultados y la calidad educativa.

MOMENTO SOBRE DIDÁCTICA: “fijar los *objetivos adecuados* de los planes de estudio; definir los *contenidos pertinentes*; hacer *buen uso del tiempo*; velar por la aplicación de *métodos didácticos eficaces*; examinar con detenimiento el problema del *idioma de instrucción*; y concebir una buena política de *evaluación* (EPT, 2004: 166-167).

Ante el escaso tiempo de aprendizaje o su ineficiente utilización, EPT propone que “si se incrementa el tiempo lectivo, se asimilarán mejor los conocimientos y esto se reflejará en un considerable incremento de lo aprendido”; así, tomando en cuenta la fantasía que nos ofrece, se promete un mejor aprendizaje (EPT, 2004: 170).

Sobre el idioma de instrucción, el enunciante plantea que “la transición paulatina al aprendizaje y utilización de la segunda lengua como instrumento de enseñanza, facilita el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura” (EPT, 2004: 174). Así, la carencia de buenos resultados en comunidades plurilingües y los resultados de investigaciones que aseguran que esta condición no determina un bajo rendimiento, posibilitan a EPT a plantear la fantasía de que el uso de dos lenguas en el aula ayuda a facilitar el aprendizaje.

La evaluación periódica y confiable permite detectar las fallas de los alumnos, y si ésta se retorna al estudiante se espera que pueda reflexionar sobre su práctica y sus errores, y buscar la manera de solucionarlos.

MOMENTO SOBRE CONTENIDOS: Este enunciante plantea que es necesario equilibrar los objetivos generales y los que se refieren a las necesidades de grupos particulares, por lo que se debe plantear planes de estudio integrados (EPT, 2004: 167). La ausencia de contenidos locales en el currículum es una carencia que desea repararse con la fantasía de su inclusión en el plan de estudios.

MOMENTO SOBRE LIBROS, MATERIAL E INFRAESTRUCTURA: se refiere a los recursos que sostienen la calidad de la enseñanza: suministro, distribución y utilización del *material didáctico* y un *entorno físico* seguro y accesible que esté provisto de las debidas instalaciones (EPT, 2004: 166-167). Se propone que es necesario “replantearse las políticas de producción y distribución de manuales y material didáctico en general y preparar a los profesores para que los utilicen más eficazmente”; además de que “se ha de prestar mayor atención al mantenimiento de las instalaciones escolares” (EPT, 2004: 178, 180).

MOMENTO SOBRE EL DOCENTE: Para EPT “los docentes son un factor clave para mejorar la calidad de la educación” (EPT, 2004: 180) por lo que plantea diversos elementos relacionados con la función del docente en el mejoramiento de la misma: ante la escasez de maestros, es necesario llevar a cabo campañas publicitarias para atraer a los sujetos hacia la profesión docente, así como ofrecer buenos incentivos y mejores sueldos; también propone replantear los criterios de admisión para reclutar sólo a aquéllos que estén realmente comprometidos con la enseñanza. Con la escasa preparación del docente en un mundo donde se considera que se debe aprender a lo largo de la vida, el organismo considera crucial mejorar la formación inicial y permanente, establecer un sistema nacional de nombramientos para designar lugar de destino y condiciones de servicio de los maestros así como aumentar su número. Se plantea entonces, que con una planta docente estimulada, valorada, constantemente preparada e interesada en la carrera docente, es posible lograr mayores rendimientos educativos (EPT, 2004: 180-187).

MOMENTO SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR: La escuela debe ser concebida como el centro del cambio educativo; debe hacer suyas las proposiciones de reforma así como asumir compromisos y crear asociaciones sólidas; además de que “una mejora real exige una fuerte *dinámica de grupo, autonomía de los docentes y creación de capacidades*” (EPT, 2004: 189). En la gestión escolar se plantea un

buen liderazgo escolar, delegar responsabilidades a los ámbitos locales, darles más autoridad a los consejos escolares, rendir cuentas claras sobre los recursos de los planteles, mantener informados a los interesados respecto al rendimiento de la escuela y llevar a cabo una gestión transparente. Así, la descentralización es un proceso recomendable con el fin de dar mayor participación a los sujetos que históricamente han tenido escasa representación en este ámbito, pues se supone que al mantenerlos involucrados, éstos serán capaces de hacer suyas las evaluaciones escolares, circular los resultados y actuar en consecuencia para elevar el rendimiento escolar, ello obedece a “una forma de mejorar la escuela [*que*] hace hincapié en las competencias, aspiraciones y energía de las personas más próximas a ella, y no en un conjunto de cambios obligatorios dirigidos a nivel central” (EPT, 2004: 189). La falta de participación de los sujetos interesados en la educación constituye la posibilidad de su reposicionamiento en aras de mejorar la calidad.

MOMENTO SOBRE POLÍTICA DEL SECTOR EDUCATIVO: en éste se plantean “cinco principales componentes de la infraestructura de conocimientos: asesoramiento, formación, actividades de desarrollo, investigación y garantía de calidad” (EPT, 2004: 198); así como también incluye “tres cuestiones que influyen directamente en la eficacia de las reformas destinadas a mejorar la calidad: asociación con los profesores, fortalecimiento de la responsabilización y necesidad de combatir la corrupción” (EPT, 2004: 203).

Según EPT, la escuela debe reflexionar sobre sí misma para mejorar su rendimiento. La producción, circulación y difusión de los resultados de evaluación es necesaria para la toma de decisiones útiles a los docentes, administradores y planificadores. También es imprescindible un amplio apoyo político y suficiente inversión para mantener acciones de reforma fundamentales. Todo este complejo propositivo está basado en investigaciones que han probado su viabilidad en experiencias concretas y tienen el fin de aproximarnos a mejores condiciones escolares.

El mecanismo de seguimiento de la calidad en EPT (2004)

Como he venido planteando a lo largo de este capítulo, los organismos hacen operativa la calidad educativa mediante dispositivos normativos y modos de actuar que van gradando en qué medida se van consiguiendo los resultados deseables. La calidad se consigue sólo si se trabaja por su consecución y si su búsqueda está amarrada a operativos de vigilancia denominados “evaluaciones”, las cuales tienen

que ver con diagnósticos de las condiciones de las escuelas, con la aplicación de un seguimiento estricto y constante respecto al trabajo de los sujetos involucrados en el proceso educativo, así como con la recolección y organización de los resultados de dicho seguimiento y su procesamiento para que sirvan de base a futuras intervenciones. La medición de la calidad tiene un fin práctico: elevar los índices de rendimiento; pero también nos indica qué es lo que nos falta por lograr, a qué distancia estamos de los propósitos planteados.

El arsenal de instrumentos que EPT plantea en su documento *El imperativo de la calidad* (2004), propone medir el camino hacia la plenitud educativa mediante una serie de indicadores que cuantifican en qué medida nos vamos aproximando a los objetivos propuestos, pero como la meta es ambiciosa “no hay un conjunto único o simple de indicadores que permitan a los encargados de elaborar políticas evaluar los avances realizados en la mejora de la calidad, sino que hace falta contar con una serie de indicadores” (EPT, 2004: 121).

EPT utiliza diversos indicadores de medición para vigilar la realización paulatina de la utopía, entre los que se encuentra:

1) la Tasa Bruta de Escolarización (TBE) y la Tasa Neta de Escolarización (TNE) que se utilizan para medir los niveles de participación en programas para niños menores de seis años, es decir, en la AEPI

2) algunos indicadores para medir la calidad de la AEPI son: entorno físico, formación y nivel de calificación del personal, número de niños por clase y educador, organización y gestión de los servicios, la claridad de los objetivos del programa de enseñanza, la calidad del proceso educativo.

3) la TNE mide la cobertura de los niños del grupo de edad que corresponde a un nivel determinado, esta medida ayuda a cuantificar la Enseñanza Primaria Universal (EPU)

4) el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) expresa la proporción entre la tasa bruta de escolarización entre las niñas y los niños

5) para medir la escolarización tardía se compara la Tasa Bruta de Ingreso (TBI) con la Tasa Neta de Ingreso (TNI), donde esta última no puede sobrepasar el 100% mientras la otra muestra el excedente

6) tasas de supervivencia y retención de grado

7) Esperanza de Vida Escolar (EVE) que representa el promedio de años escolares que las personas probablemente llegarán a cursar

8) para medir la calidad de los docentes es necesario tener presentes sus títulos académicos; su formación pedagógica; su antigüedad y experiencia; sus aptitudes y su conocimiento sobre los contenidos escolares

9) la Proporción Alumnos/Docente (PAD)

10) Producto Interno Bruto (PIB) invertido, ya que “el gasto global dedicado a la educación constituye un buen indicador del grado de compromiso contraído con la calidad de la educación por parte de los encargados de elaborar políticas” (EPT, 2004: 131)

11) el uso de pruebas y resultados de estudios nacionales e internacionales como el *Consortio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación* (SACMEQ); el *Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa* (PASEC); el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE); el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA); el *Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura* (PIRLS); y el *Proyecto Multinacional de Investigación sobre Formación de Docentes* (MUSTER)

12) para cuantificar las cuestiones relativas a la educación no formal se plantea la medición de la Tasa de alfabetización de los jóvenes de 15 a 24 años; la Tasa de alfabetización de los adultos de 15 años o más; la Tasa de alfabetización de los hombres y de las mujeres para tratar la equidad de género; el uso del *Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización* (LAMP) basado en los métodos usados en la *Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos* (EIAA). Además intenta medir la eficiencia de los programas de desarrollo de competencias mediante tasas de deserción escolar y tasas de terminación de estudios así como de la evaluación directa de las competencias y conocimientos adquiridos.

Pero esto no es todo, ya que EPT (2004) estructura un dispositivo propio llamado *Índice de Desarrollo de la Educación para Todos* (IDE) con el que se pueden medir los avances de cuatro de los seis objetivos propuestos en el año 2000 en Dakar

La enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta de escolarización; la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de la población de más de 15 años de edad; la igualdad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG), que representa el promedio aritmético de los IPS de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de adultos; la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria (EPT, 2004: 153)

El dispositivo EPT (2004) de vigilancia de la calidad no se limita a medir la manera en que nos aproximamos al horizonte educativo medido por estos índices, sino también a observar y dar seguimiento a la utilización de los préstamos internacionales realizados para este fin. Tomando como referente la base de datos internacional del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), órgano de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que vigila el destino y uso de los préstamos, se examinan los avances que va teniendo la calidad en los países. Para este proyecto el seguimiento del destino y uso de los recursos económicos es importante porque “la ayuda que contribuye a buenas políticas y a una buena administración, a procesos de seguimiento técnicamente correctos y al fortalecimiento de programas impulsados por los resultados esperados, es un medio importante para mejorar la calidad de la educación” (EPT, 2004: 229)

Para que el flujo del dinero sea transparente, EPT propone la creación de una “metodología internacional normalizada de notificación de datos”, pues considera que en la actualidad hace falta que los donantes coordinen sus préstamos y los concentren en unos pocos beneficiarios con el objeto de que esa ayuda sea eficaz. Los organismos escogen de entre los destinatarios, a aquellos que consideren que van a ofrecer buenos resultados.

ENSAMBLADO CAPITULAR

Calidad educativa en el plano global

BM y UNESCO-OREALC en sus documentos correspondientes a la década de 1990, trataron de asentar cierto sentido de lo que la calidad educativa de nivel básico debería significar. Esta misma operación llevó a cabo EPT en su texto del 2004. Para ello, se valieron de los resultados de las investigaciones que en esa época dieron un giro: del énfasis en la cobertura de educación básica hacia el rendimiento y lo que realmente aprenden los niños en su paso por las aulas. En ese sentido, los resultados de dichas investigaciones constituyen condiciones particulares que fueron retomadas para llenar de sentido a la calidad educativa, por lo que este signo se significa con base en particulares que se universalizaron al condensarse en este punto nodal.

El significativo calidad educativa entendido como punto nodal, se construye a partir de elementos variados en los enunciantes, entre los cuales es posible encontrar equivalencias, diferencias y un antagonismo en su sentido ofrecido. Por ejemplo, el tema del profesor aparece en todos los emisores como un momento articulador dada la importancia que se le concede al sujeto docente, aunque es necesario remarcar

que una de las diferencias importantes está en el tratamiento detallado que hace EPT (2004) respecto al tema, con lo cual podemos observar equivalencias muy matizadas así como nuevas diferencias. El único antagonismo encontrado se observa entre BM/UNESCO-OREALC y EPT, pues mientras los dos primeros plantean que un alto número de alumnos por docente no repercute en un aprendizaje eficaz, el tercero asevera que esta condición sí influye de forma negativa.

Los elementos retomados por cada emisor se articulan en momentos sintéticos, es decir, en un nivel intermedio entre la particularidad de los elementos y la generalidad del punto nodal. El momento tiene la función organizadora y agrupadora analíticamente, de instancia intermedia que nos permite reconocer una equivalencia en tanto que los elementos se mantienen como recurso analítico para observar las diferencias. Es decir: los elementos son todos los sentidos particulares que cada enunciante recogió de las investigaciones educativas; los momentos, por efecto metonímico, agrupan en un nivel intermedio (entre la particularidad y la generalidad) una cadena significativa metonímica; mientras el punto nodal constituye el nivel más general de significación en donde aparecen condensados todos los sentidos que depositamos en la calidad educativa.

A continuación, presento de forma esquemática, los elementos que retoma cada uno de los enunciantes en su particular significación de la calidad educativa:

Punto nodal
**CALIDAD
EDUCATIVA
BM (1994)**

Momento: Sobre infancia temprana

Elementos:

Desde el punto de vista científico
Desde el punto de vista económico
La provisión privada es más económica que la pública

Momento: Sobre libros de texto y material didáctico

Elementos:

Su disponibilidad repercute en mejor aprendizaje
Inversión positiva que repercute en altas tasas de retorno
Ahorros de inversión en niños “repitentes”

Momento: Sobre el profesor

Elementos:

Escaso tiempo efectivo para la enseñanza
Prácticas tradicionales
Indisciplina
Docentes de bajo perfil académico y bajo estatus socioeconómico
PAD

Momento: Sobre financiamiento

Elementos:

Alta correlación entre inversión nacional educativa y desarrollo económico
La inversión educativa tiene altas tasas de retorno

Momento: Sobre investigación y evaluación

Elementos:

Investigación educacional
Evaluaciones educacionales

Fuente: BANCO MUNDIAL, significación de la calidad educativa en el documento *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI* (1994).



Momento: Sobre recursos y materiales

Elementos:

Cantidad y tipo de recursos que invierten los gobiernos en los países pobres: materiales de enseñanza, remuneración de docentes, programas pedagógicos, equipos de apoyo didáctico.
 PAD elevada no influye negativamente en el aprendizaje
 Disponibilidad de libros de texto
 Currículum flexible que atiende la diversidad
 Orientación del gasto en quien más lo necesita (focalización)

Momento: Sobre procesos pedagógicos

Elementos:

A mayor tiempo destinado al aprendizaje, mejores resultados
 Las tareas para casa ayudan a reforzar lo aprendido en el aula
 Disciplina para entorno de aprendizaje adecuado
 Interacción: preguntas y respuestas en el aula

Momento: Sobre Currículum

Elementos:

Currículum flexible que balancee tronco común y necesidades de contexto; que atienda la diversidad cultural en los contenidos educativos

Momento: Sobre el profesor

Elementos:

Condiciones de trabajo docente: rinden más los niños cuyo maestro tiene estabilidad en el trabajo (plaza), y que laboran jornada completa.
 El docente que tiene amplias expectativas sobre lo que pueden lograr sus alumnos
 Estrechamiento de la relación escuela-familia
 Liderazgo eficaz del director

Momento: Sobre medición

Elementos:

Generación de instrumentos y un sistema para obtener y procesar informaciones relevantes

Fuente: UNESCO-OREALC, significación de la calidad educativa en el documento *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué?* vol.; *Instrumentos vol. II; Resultados vol. III* (1992 y 1994)

Punto nodal
**CALIDAD
EDUCATIVA
EPT (2004)**

Momento: Económico

Elementos:

La adquisición de competencias elementales repercute en el nivel de ingresos, productividad y crecimiento económico de una persona y de un país.
El factor económico no determina la calidad (en la familia y en un país); sin embargo sí influye positivamente en los países en desarrollo y en contextos donde escasean.

Momento: Política gubernamental

Elementos:

Papel central y directivo por parte del Estado, compromiso público
Políticas de continuidad

Momento: Trabajo docente

Elementos:

Remuneración como incentivo del desempeño
Fomento de entorno disciplinado y seguro
Expectativas elevadas sobre lo que puede lograr el alumnado
Iniciación por etapas a los nuevos materiales
Control periódico de la comprensión de los alumnos
Evaluaciones frecuentes de los progresos del estudiante
Perfeccionamiento profesional docente dentro de la escuela
Objetivos pedagógicos claramente formulados
Materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas
Explicaciones claras del docente acerca de lo que los alumnos deben aprender
Preguntas formuladas regularmente por los profesores con objeto de evaluar los progresos de los alumnos y su comprensión del material estudiado
Deja a los alumnos suficiente tiempo para poner en práctica lo aprendido recurriendo ampliamente a los apuntes y a la información de retorno
Enseñar las competencias hasta que su dominio sea automático
Efectúa regularmente tests
Responsabiliza a los alumnos de su trabajo
Pasión por la enseñanza
Enseñanza acorde a las características de los alumnos
Tareas de aprendizaje
Formación permanente
Reducción de la Proporción alumnos/docente (PAD)
Circulación de resultados con el objeto de que los niños conozcan sus puntos débiles

<i>Momento: Educación no primaria</i>
<p>Elementos: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) Programas de alfabetización y desarrollo de competencias para jóvenes y adultos</p>
<i>Momento: Infraestructura y materiales</i>
<p>Elementos: Materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas Aumento de la cantidad de libros de texto</p>
<i>Momento: Organización escolar y áulica</i>
<p>Elementos: Liderazgo educativo Horario lectivo bien estructurado, con objetivos precisos y continuidad La influencia benéfica del apoyo de los padres y de su participación en la vida de la escuela Tiempo efectivo de aprendizaje Organización y gestión de la clase La atmósfera y la organización del aula Métodos pedagógicos centrados en las necesidades del educando</p>
<i>Momento: Sobre el estudiante</i>
<p>Elementos: La <i>aptitud</i> (cantidad de tiempo que un alumno necesita para aprender una tarea específica en condiciones óptimas de enseñanza y motivación) La <i>oportunidad de aprender</i> (cantidad de tiempo de que se dispone para el aprendizaje) La <i>perseverancia</i> (cantidad de tiempo que un alumno está dispuesto a dedicar al aprendizaje) La <i>calidad de la instrucción</i> (si es buena aminora el tiempo de enseñanza) La <i>capacidad para entender la enseñanza impartida</i> (comprensión de la lengua y la aptitud para entender la índole de las tareas y los medios para realizarlas)</p>
<i>Momento: Valores</i>
<p>Elementos: Honradez Fiabilidad Determinación Eficacia personal</p>

Fuente: EPT, significación de la calidad educativa en el documento *Educación Para Todos. El imperativo de la calidad* (2004).

Desear el mejoramiento: la fantasía colectiva representada en la calidad

Una particularidad interesante del significante calidad educativa radica en que tiene un sentido valorativo positivo en cualquier posición que se le enuncie. De ahí su gran utilidad como significante utópico, porque al pronunciar la palabra “calidad” cualquiera podría imaginar que es algo bueno; nos remite a lo mejor, a excelencia, a algo deseable, a aquello que nos podría hacer sentir más satisfechos.

Me interesa remarcar este sentido de plenitud de la calidad educativa porque la concibo como un significante utópico que nos promete un futuro alentador; y precisamente es hacia futuro porque la condición educativa se plantea a partir de carencias. Los organismos plantean que falta elevar el rendimiento de los niños más pobres; que se necesita orientar el gasto público en quienes más lo necesitan (focalización); que se requiere de mayor disciplina en las aulas así como de una continua profesionalización del docente; etc. Ese sentimiento de falta e incompletud representado en contenidos específicos, nos permite identificarnos con planteamientos utópicos y modelos de interpelación que nos prometen bienestar y completud. En el caso de los enunciadores expuestos, este ofrecimiento se lleva a cabo a manera de propuestas que ofrecen mayor completud educativa. Así, la promesa de la calidad educativa constituye un discurso utópico porque nos plantea una fantasía que permite reordenar lo dislocado, que nos reconforma el mapa guiando nuestros deseos hacia la consecución de una finalidad y que promete que nuestras carencias van a ser reparadas. En ese sentido, los países son llamados a identificarse con el proyecto de cada organismo: se les propone a participar de él por el bien de los niños, de la escuela y de la sociedad en general; en aras del desarrollo y el crecimiento económico; por el logro de una vida académica exitosa; por un desempeño laboral eficaz; por una adultez sana, etc.

Estas propuestas nos prometen que las carencias serán resarcidas, y se nos presentan como plenitud a alcanzar. Dado que son muchas las insuficiencias en el nivel básico educativo, éstas se contienen en un significante hegemónico que condensa todas las aspiraciones que tenemos para el sector: la calidad educativa.

Las carencias y problemas educativos constituyen el motor que nos hace andar hacia un ideal de plenitud, y convendría tener bien presente que esas *contingencias* forman parte inerradicable de nuestras relaciones sociales y que en ese carácter radica precisamente la constante recreación de lo social. A lo sumo, podremos proponernos la calidad educativa como una utopía precariamente lograble y –afortunadamente- siempre inconclusa. Los problemas educativos enunciados a

manera de fallas y carencias, constituyen contingencias que impiden nuestra plenitud y sin embargo son la condición de posibilidad de la misma, es decir, nos permite plantearnos constantemente utopías y fantasías que resultarán precariamente realizables³¹.

La verificación de que se camina hacia el mejoramiento

En el discurso educativo actual de nivel básico hay una amplia difusión sobre el papel de la evaluación en la mejora de la calidad. Ambos significantes se han venido concibiendo casi de forma inseparable en enunciados de diversa índole, por ejemplo

Los organismos supranacionales (OCDE, UNESCO, BM) han impulsado con especial interés sistemas homogéneos de evaluación educativa con el objeto de hacer comparables los resultados a escala internacional. Esta política se basa obviamente en que la calidad de la educación puede ser objetivamente medida y en que ésta guarda una estrecha relación con la productividad y la competitividad (Bonal, 2002: 17)

En términos educativos, la *calidad* de los sistemas educativos nacionales está siendo, cada vez más, objeto de comparaciones internacionales. Esto está llevando a... establecer y evaluar nacionalmente los niveles de rendimiento de los alumnos, y a intentar elevar dichos niveles... [y en otra parte se menciona que] La expresión más reciente de esta tendencia es recoger datos cuantitativos sobre el rendimiento estudiantil como medida de la calidad educativa, con la intención fundamental de utilizar los resultados para mejorar la eficiencia de la educación (Carnoy, 1999: 146, 158)

El concepto de evaluación se convirtió en una parte del paradigma racional y fue necesario concebir la objetividad de los métodos. Su función pasó a ser no sólo el control de la calidad, sino también el desarrollo de la educación³² (Lundgren, 1996: 411)

Lo que me interesa destacar con estos párrafos es la articulación, ya muy compartida por distintos académicos, entre calidad y evaluación. Si esta relación está tan ampliamente difundida, me preguntaba cómo era posible entenderla en la construcción de mi objeto de estudio. Fue así como pensé en echar mano de la noción de *díspositivo* (Foucault, 1992). Una vez que observé cómo los enunciados daban un lugar importante a la cuestión de la evaluación entendida como seguimiento,

³¹ La posición desde la cual construyo esta investigación, no me orienta en la dirección de evaluar qué se cumple, qué no, si son buenas propuestas o malas; ese tipo de evaluaciones no forma parte de esta tesis.

³² Aquí puede observarse incluso una interesante operación metonímica en la que la evaluación de la calidad se concibe como la evaluación de la educación misma.

medición, investigación, intervención, y circulación de resultados, esta centralidad me llevó a pensar en ella como un elemento que se concebía casi de manera indisoluble de la calidad educativa. Así, este planteamiento jugará a lo largo de la tesis y en este cierre capitular sólo me enfoco sobre los enunciados globales que he venido exponiendo.

Tanto en BM (1994) como en UNESCO-OREALC (1992 y 1994) y EPT (2004) se formulan complejos mecanismos de medición de la calidad educativa que pretenden calcular hasta qué punto nos hemos acercado a las metas establecidas, cuánto nos falta para llegar a ellas y con qué medios es posible avanzar más rápido hacia su consecución. BM plantea la creación de mecanismos de evaluación basados en la investigación educativa y retoma de otros autores los dispositivos que propone.

Por su parte, UNESCO-OREALC construye su propio dispositivo de medición pretendidamente preciso y objetivo que se propone arrojar datos certeros sobre los niveles de rendimiento de los estudiantes en las aulas. Lo primero que hace es medir el nivel de calidad educativa existente, luego aplica su dispositivo sustentado en técnicas cuantitativas y cualitativas como el uso de índices, indicadores, cuestionarios, etc.; después sistematiza los resultados, y por último los comparte con todas las personas involucradas en el proceso: alumnos, docentes, padres de familia, autoridades educativas internas y externas, planificadores e investigadores. Se pretende que esos resultados divulgados circulen entre los sujetos conformándose en un saber que les permita conocer sus debilidades, fortalezas y condiciones actuales, así como les puede servir de base para elaborar medidas correctivas que les permitan aligerar el peso de sus fallas, y conformar pautas para el planteamiento de propuestas que les permitan alcanzar el logro de la calidad educativa.

EPT por su parte se vale de técnicas cuantitativas para medir el nivel del logro de la calidad: tasas brutas y netas, producto interno bruto, proporción docente/alumno, etc., así como se refiere al uso de pruebas y resultados de estudios nacionales e internacionales que actualmente tienen amplio eco en nuestro país: el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA); el Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS); entre otros. En los tres enunciados está de fondo la pretensión de asegurar que el camino hacia la calidad sea exitoso, es decir, se vigila el camino hacia la meta establecida. Es por ello que planteo que la calidad es una utopía vigilada por dispositivos de aseguramiento.

Para concluir este apartado, presento un cuadro de los dispositivos propuestos por cada uno de los organismos expuestos en el capítulo

DISPOSITIVO EVALUADOR DEL BM
<p>Tres factores para dar seguimiento a la paulatina mejora del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> A) datos estadísticos y de otra índole relacionados con insumos, resultados, procesos y costos B) información sobre los resultados del sistema en base a la evaluación del alumno C) estudio de las relaciones entre insumos, procesos, costos y resultados <p>Propone un nuevo sistema estadístico con el que se recoja información detallada sobre el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) número de libros de texto por alumno 2) biblioteca y otros libros por escuela 3) número de auxiliares docentes en la sala de clases 4) número efectivo de días y horas escolares en el año 5) dónde estaba el alumno el año anterior 6) cuántos niños acudieron a educación preescolar 7) experimentos para medir el comportamiento del profesor en el aula <p>Propone usar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Nivel Fundamental de Calidad (FQL) b) La metodología de Heneveld c) La vara de medición de la calidad educativa de Schiefelbein
DISPOSITIVO EVALUADOR DE UNESCO-OREALC
<ul style="list-style-type: none"> 1) La prueba exploratoria de evaluación de la escritura y la prueba de escritura cursiva, preparadas por Mabel Condemarín y Mariana Chadwick (1989) 2) La prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva, de Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic <p>Instrumentos de medición de logros instruccionales Instrumentos para recoger información sobre los actores y dimensiones del sistema educativo</p>
DISPOSITIVO EVALUADOR DE EPT
<ul style="list-style-type: none"> 1) Tasa Bruta de Escolarización (TBE) 2) Tasa Neta de Escolarización (TNE) 3) Enseñanza Primaria Universal (EPU) 4) Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) 5) Tasa Bruta de Ingreso (TBI) 6) Tasa Neta de Ingreso (TNI)

- 7) Esperanza de Vida Escolar (EVE)
- 8) Proporción Alumnos/Docente (PAD)
- 9) Producto Interno Bruto (PIB)
- 10) Resultados de estudios nacionales e internacionales
- 11) Tasa de alfabetización de los adultos de 15 años o más
- 12) Tasa de alfabetización de los hombres y de las mujeres para tratar la equidad de género
- 13) Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE)
- 14) Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD)

Fuentes: Banco Mundial (1994) *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*, Washington D.C.

Educación Para Todos (2004) *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (1992) *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué? Vol. I, Vol. II, y Vol. III*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

La calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo... La calidad de este servicio es producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias. Cuando se ha avanzado en ella, aparecen nuevas expectativas más difíciles de alcanzar. Por eso, la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación (*Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*)

CAPÍTULO II EL PLANO NACIONAL: la expedición de la calidad educativa

Introducción

Los documentos que retomo para este plano son: el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB, (1992)*, porque constituye un referente importante en la definición de la política educativa nacional para la década de 1990, además de representar un consenso entre diferentes autoridades en torno al tema; y el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, PDE, (1995)*, porque hace eco al texto anterior y condensa los planteamientos y la visión general de lo que las autoridades educativas toman como ejes rectores en el diseño e implementación de los diversos proyectos. Para abordar la siguiente década utilizo dos documentos más recientes: el *Programa Nacional de Educación 2001-2006: por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI, PNE, (2001)*, en el cual se muestran las pautas generales de acción proyectadas a corto, mediano y largo plazo hacia el año 2025; así como también retomo *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación (2002)*, en donde se presenta el anteproyecto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En cada uno de ellos la cuestión de la calidad se encuentra presente, desempeñando un papel central.

El esquema capitular es el siguiente: primero expongo un breve contexto educativo para la década de 1990 en México, es decir, las condiciones de producción del discurso de la calidad en mis enunciados para, con este marco, iniciar el desarrollo del planteamiento presentando los documentos generados en esta década

y el papel que jugó en ellos mi punto de análisis. Utilizando las herramientas del APD, trataré de dar cuenta de los sentidos articulados, de las equivalencias con los organismos internacionales así como de sus especificidades respecto de éstos; es decir, hago el amarre con los sentidos reenviados desde el plano internacional al plano nacional. Además, continuaré con el tratamiento de la calidad educativa como un significativo utópico. Rastrearé el papel que desempeñó la evaluación de la calidad educativa en este periodo con el objeto de continuar con la construcción de mi categoría intermedia *utopía vigilada*.

Una vez hecho esto, presentaré los textos producidos en la década presente de manera similar: primero daré cuenta de las condiciones en que el significativo calidad gana terreno en el discurso educativo nacional a grado tal de figurar en los títulos de los documentos de política nacional; cómo coexisten en un mismo significativo dos operaciones (una de llenado de significado y otra como representación de la plenitud); presento además los sentidos compartidos entre los distintos enunciadores del plano global y nacional, y cómo va tomando fuerza la cuestión del seguimiento de la calidad hasta sedimentar en los sentidos utilizados por el INEE en la constitución de sus objetivos, ello nuevamente con base en la noción de *dispositivo* de Foucault (1992).

Los años noventa: cambios en la política educativa de nivel básico

El modelo económico neoliberal introducido durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH) a partir de 1982, fue continuado por su sucesor Carlos Salinas de Gortari (CSG) en el sexenio de 1988 a 1994. Para compensar los efectos negativos y la crisis que el cambio de modelo económico trajo a la población, Salinas implementó las llamadas Políticas de Ajuste Estructural (PAE) las cuales tuvieron efectos visibles en el ámbito educativo: la política pública que solía concebirse de carácter universal comenzó a coexistir con la perspectiva de la *compensación* y la *focalización*, es decir, de hacer llegar a los “más pobres” los recursos y programas sociales del gobierno federal.

En 1989 la sección novena de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) llevó a cabo una amplia movilización en el Distrito Federal con las demandas principales de la recuperación salarial y la renovación de los cargos dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Una de sus consecuencias fue precisamente la destitución del líder Jonguitud Barrios por Elba Esther Gordillo Morales.

Por otro lado, y haciendo eco a la Conferencia de Jomtien “Educación Para Todos” (1990) así como a planteamientos de algunos organismos internacionales, el nivel de educación básica se empezó a enarbolar como el prioritario dentro de la política educativa nacional, y se enfatizó la cobertura con equidad al tiempo en que se anunció la importancia de la calidad. Es decir, se planteó que el acceso al nivel básico debía cubrir a los sectores más empobrecidos para poder lograr la meta de la escolaridad universal. Además

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en el contexto de la aparente recuperación económica, el sector aceleró las transformaciones y consolidó las reformas. En la SEP se generó un intenso dinamismo: se reformularon planes y programas de estudio y los libros de texto gratuito; se firmó el Acuerdo SEP-SNTE de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que culminó la descentralización con la federalización; se reformó el Artículo Tercero Constitucional, y se promulgó la Ley General de Educación, en ese orden. Toda esta actividad a pesar de los cambios en la titularidad de la SEP, pues en ese sexenio transitaron por esa dependencia 4 secretarios (Noriega, 2004: 160)

Así, en este contexto se elaboraron varios documentos representativos de la década. El ANMEB fue signado el 18 de mayo de 1992 por el entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari; por el secretario de educación pública Ernesto Zedillo Ponce de León; por Elba Esther Gordillo como representante del SNTE; y por los gobernadores de cada una de las entidades federativas. El Acuerdo condensó las pretensiones de reforma que en esa década se avocaron a presentar al sector educativo en situación crítica ante la cual debía responderse con soluciones integrales, de ahí que este documento haya requerido del consenso de los actores inmediatamente involucrados en el ámbito. Dicho acuerdo

Consolidó la descentralización reorganizando el sistema mediante la federalización. Con ésta, el sector intentó reactivar la participación de los estados y municipios en los servicios educativos y ampliar el margen de decisión y de maniobra de aquéllos sobre los recursos destinados a la educación básica y normal. (Noriega, 2004: 148)

En 1993 se decretó la Ley General de Educación (LGE) que sustituyó a la Ley Federal de 1973. En ella se hace eco de varios de los puntos tocados en el Acuerdo, como la regulación de las actividades que dentro del marco de la descentralización le corresponden a las autoridades estatales, municipales y escolares; así como el

planteamiento de la participación social de los sectores interesados en la educación, y la perspectiva compensatoria de la focalización.

En 1994 el Sindicato de maestros llevó a cabo su Primer Congreso Nacional de Educación cuyos resolutivos pretendían ser incorporados en la definición de la política educativa de nivel básico mediante el documento *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*, donde se expresan, entre otros, los siguientes puntos: el acento en la cobertura con equidad y las políticas compensatorias; el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica; la recomendación de la creación de un sistema nacional de formación y actualización docente; la incorporación de la cultura tecnológica y la educación para el trabajo; el diálogo entre los diversos sectores sociales, etc. (SNTE, 1994).

Para 1995 se publica el documento rector de la política educativa del sexenio del presidente Ernesto Zedillo: el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, el cual asegura haber retomado el texto del SNTE, así como la opinión de “maestros, padres de familia, autoridades educativas de los estados, universidades, legisladores... y diversos sectores de la sociedad mexicana” (PDE, 1995: 8) con el propósito de concretar los “principios y mandatos” (PDE, 1995: 9) del artículo tercero Constitucional, de la Ley General de Educación y de “consolidar innovaciones” (PDE, 1995: 10) establecidas en el Acuerdo firmado en 1992.

Así, pienso que los documentos que retomo son importantes para la definición de la política educativa de los años noventa. Cabe recordar que en esta década aún se encontraba en la presidencia un miembro del Partido Revolucionario Institucional (PRI), y que recientemente México se había adherido a la iniciativa global “Educación para Todos” firmada en Jomtien, Tailandia, en 1990.

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB): la calidad se expande a la política mexicana

En el documento del Acuerdo, a diferencia de BM, UNESCO y EPT, no aparece una intención explícita de definir el significado del significante calidad educativa; sin embargo sí es posible observar los elementos que están circulando a su alrededor y que tratan de darle sentido. En líneas generales

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la

educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (ANMEB, 1992: 55)

La polémica que presenté en el capítulo anterior sostenida entre los organismos internacionales respecto a una cierta lectura evolucionista entre la cantidad y la calidad, también tiene presencia en el Acuerdo, pero aquí se enfatizan más como dos metas coexistentes. Desde la especificidad del discurso educativo nacional se plantea que la cantidad coexiste con la calidad porque para ese momento histórico, el número de niños que accedían a la educación de este nivel representaba un porcentaje menor al cien por ciento, razón por la cual se consideró que la meta de la universalización de la educación primaria no había sido satisfecha³³

De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo de 68 al 12.4 por ciento...la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento... En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños... Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos pasó de 13.7 a casi 26 millones...No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste [*e inmediateamente se afirma que*] la calidad de la educación básica es deficiente” (ANMEB, 1992: 57)

Mientras los organismos internacionales enfatizaron una visión evolutiva entre cantidad y calidad (es decir, una vez lograda la meta de la cobertura universal es “natural” (*supra*, 36-39) centrarse ahora en los aspectos del rendimiento escolar y la calidad), en el plano nacional se recurre a ambas como metas deseables.

En este plano de política mexicana, es posible observar cómo calidad educativa se anuda a elementos del discurso nacionalista característico del priísmo; aquí, la calidad no sólo es presentada como algo deseable que nos permitirá cubrir nuestras fallas educativas, sino que además constituye una meta concordante con nuestra identidad y valores nacionales

³³ Cabe aquí recordar que en el plano nacional la educación básica comprendió la primaria hasta 1993, año en que se incorpora a este nivel la secundaria. Para el año 2003 el preescolar también entra a formar parte del nivel básico. Por otro lado, los organismos presentados en el capítulo anterior sólo plantean sus puntos de vista y propuestas respecto a la primaria y en el caso de BM y EPT para niños menores de seis años.

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población... El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia (ANMEB, 1992: 53)

El desplazamiento del significante en el plano nacional presenta esta diferencia con respecto al planteamiento de los organismos internacionales, dado que la calidad es un signo que forma parte del discurso de política educativa mexicana, su sentido se construye en concordancia con los valores históricos producto de la Revolución, presentados como algo compartido por toda la población. Calidad se anuda a los significantes que supuestamente dan cuenta de lo propio y de lo mexicano con el fin de interpelar favorablemente a los lectores del Acuerdo, para que los ciudadanos acepten identificarse con lo que el documento propone.

El planteamiento central del ANMEB es una propuesta que pretende enfocarse en los factores del sistema educativo que resultan indispensables para atender los “retos” educativos del fin de siglo XX e inicio del XXI, por lo cual presenta “tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial” (ANMEB, 1992: 60).

A diferencia de los textos del plano internacional que se dividen en partes (una para exponer las investigaciones que tienen que ver con la calidad, y otra donde se plantean propuestas para mejorarla); en este documento mexicano que busca reformar la educación básica, se exponen los argumentos a manera de proposiciones, y con base en ellas es posible entender lo que se está diciendo por calidad educativa. Expondré además en esta parte, las equivalencias y diferencias que guarda esta significación respecto a las propuestas de los organismos internacionales³⁴.

MOMENTO SOBRE DESCENTRALIZACIÓN: Este momento articula elementos que provienen del discurso de la descentralización del sistema educativo, y se plantean al mismo tiempo sus propias especificidades de resignificación. Así, “recurrimos al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada

³⁴ Me parece necesario hacer notar la ausencia de un dispositivo de vigilancia de la calidad educativa en este documento, el cual sí se presenta en los siguientes textos del plano nacional.

entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, en nuestro propósito de alcanzar una educación básica de calidad” (ANMEB, 1992: 61). Este proceso tendría por objeto además, permitir que las autoridades estatales puedan incluir aspectos regionales en los contenidos educativos así como hacer que los municipios tomen parte en las decisiones educativas en torno a los planteles. Además, “un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generará un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación” (ANMEB, 1992: 65), ello con la finalidad de que los sujetos involucrados e interesados en el desempeño escolar de los alumnos y en el funcionamiento de la escuela, se comprometan a participar en los procesos de gestión educativa.

Este primer momento resulta coincidente con las formulaciones del plano global respecto a la importancia de la participación social, la especificidad nacional está en la conformación de Consejos de Participación Social.

MOMENTO SOBRE CONTENIDOS Y MATERIALES EDUCATIVOS: En el ANMEB se plantea que “para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad... existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales” (ANMEB, 1992: 68) y en ese sentido se enfatiza el contenido de habilidades que permitan el aprendizaje para toda la vida, en cada una de las áreas de conocimiento: español, matemáticas, “dimensiones naturales y sociales del medio”, “principios éticos”, etc. así como la renovación total de programas de estudio y libros de texto (ANMEB, 1992: 68-69).

Así, en el documento nacional lo importante es el contenido de enseñanza y las habilidades que promueve la escuela, al igual que UNESCO-OREALC (1992 y 1994) y EPT (2004) que enfatizan las competencias elementales. Sobre los materiales todos los enunciantes del plano global enfatizan el papel de los libros de texto, y en el Acuerdo se plantea su renovación, aunque un matiz sería aportado por el BM (1994) al tomar en cuenta el factor costo-beneficio a la hora de diseñar, publicar y distribuir un material así como generar una cultura de la corresponsabilidad al hacer que los padres participen de los costos de producción.

MOMENTO SOBRE EL DOCENTE: Este momento es uno de los que más elementos articula ya que se refiere a aspectos relacionados con las condiciones de vida y de trabajo del profesorado. Para el mejoramiento profesional se plantean la formación docente descentralizada, la actualización, la capacitación del maestro en el

ejercicio de su labor y el programa Carrera magisterial; mientras que al mismo tiempo se exponen cuestiones relativas a la vivienda del maestro y el aprecio social y reconocimiento público que su desempeño debe tener (ANMEB, 1992: 72-77).

Una situación parecida guardan los momentos de los enunciados internacionales, pues un amplio número de elementos se anudan en el trabajo docente para el mejoramiento de la educación, lo cual podría indicarnos el fuerte papel que el magisterio desempeña en el discurso de la calidad educativa. EPT (2004) y UNESCO-OREALC (1992 y 1994) son equivalentes con el Acuerdo en que el salario docente es un factor decisivo en la impartición de una educación de calidad. La importancia que concede a la formación y al aprecio público de la labor docente como una forma de reconocer su trabajo con base en “honorarios, premios, distinciones y estímulos económicos” (ANMEB, 1992: 77) es un aspecto que el documento nacional comparte con la EPT. Dos resignificaciones marcadas del Acuerdo radicarían entonces en el fomento a la vivienda así como la particularidad del programa Carrera Magisterial, éste último visto como algo que “dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (ANMEB, 1992: 76)

EL PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO (PDE) 1995-2000: el significante asegura una posición en nuestro país

El tratamiento que hago del PDE es el siguiente: primero introduciré al documento y expondré los momentos articuladores del punto nodal calidad educativa; después analizaré la función *mítica* del significante en este plano y la posibilidad de su transformación en *imaginario*; y por último presentaré el dispositivo de vigilancia particular de este programa.

El énfasis en el uso de la calidad educativa como un significante vacío-productivo donde caben distintas lecturas y propuestas de plenitud se refleja en el siguiente fragmento: “El tema de la calidad es tan vasto que permea todo este Programa. Más que pretender agotarlo en unas cuantas líneas, su significado y complejidad se dejan ver a lo largo del documento” (PDE, 1995: 30). De tal forma, es posible observar cómo la exaltación del vacío del significante por sobre un sentido específico, permite condensar una amplia representación de plenitud. Al mismo tiempo, ese carácter abarcativo le facilita anudarse a una multiplicidad de elementos

La experiencia nacional e internacional muestra que ningún factor por sí solo tiene efectos ciertos sobre la calidad de la enseñanza. La mejoría cualitativa de la educación es siempre resultado de combinaciones de elementos, algunos derivados de la política pública, otros de orden social y cultural que ocurren en la escuela misma. Dichas combinaciones están estrechamente asociadas al contexto histórico nacional y a su tradición educativa y por ello, no pueden generalizarse, ni son transferibles de un país a otro (PDE, 1995: 46)

Siguiendo el debate expuesto en el plano internacional durante la década de los noventa, en México, la cobertura y la calidad aparecen desempeñando también un papel central pues se plantea que “El crecimiento poblacional y la acelerada urbanización obligaron a una gran expansión del sistema escolar... [lo cual] complicó la atención de los aspectos propios del sistema educativo que inciden más en la calidad de la educación” (PDE, 1995: 26).

Sin embargo, en el ámbito nacional se observa un planteamiento resignificado: si para los organismos internacionales el paso de la cobertura a la calidad se da cuando la universalización del nivel básico se ha alcanzado o está por lograrse, para este Programa ambas constituyen prioridades del sistema educativo nacional: “El desafío de la educación básica continúa siendo la cobertura, pero unida a la calidad... cobertura y calidad van íntimamente ligadas. Ambas se conjugan para lograr una mayor equidad” (PDE, 1995: 30). Ello es así porque nuestro país no ha garantizado el acceso al cien por ciento de la población al nivel básico, aunque sus cifras oficiales muestren que dicha meta está aparentemente cercana: “si bien los avances históricos han sido de gran magnitud, la educación básica aún no llega a todos. El censo de 1990 registró que 2 millones 514 mil mexicanos de entre 6 y 14 años no asistían a la escuela” (PDE, 1995: 22). Así, la resignificación que se hace en este plano termina por conjuntar a ambas como una meta: ya estamos cerca pero todavía nos falta cubrir toda la demanda por grupos de edad, debemos preocuparnos más por la calidad del servicio, pero siempre y cuando éste llegue a todos los sectores incluyendo los más desfavorecidos.

Es aquí donde entra también el planteamiento de la *equidad* pues para el Programa no basta con que se imparta educación de calidad si ésta no llega a todos los sujetos incluidos los más pobres, razón por la cual se recurre a la perspectiva de la *focalización*, un sentido ampliamente compartido entre los enunciadores expuestos anteriormente.

A continuación expongo los elementos que se articulan a calidad en este programa. El documento del PDE 1995-2000 se encuentra dividido en partes: una para la educación básica, otra para la de adultos, y otra para la superior. La parte correspondiente a la educación básica se guía bajo tres ejes de exposición: la cobertura, la calidad, y la equidad. Me centré en el segundo apartado para jalar los elementos equivalentes que articulados, podían conformar un momento de significación. Inmediatamente a esto, voy dando cuenta de las equivalencias y las diferencias entre el PDE y los enunciados ya presentados.

MOMENTO SOBRE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR: “se ha observado que los consejos de participación social (*conformados a raíz de la firma del ANMEB*)³⁵ contribuyen a la elevación de la calidad de la educación en los distintos ámbitos en los que actualmente operan” (PDE, 1995: 42). Además, “para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, apoyo institucional y regulación normativa” (PDE, 1995: 43). A raíz de la descentralización administrativa, se supone que el espacio escolar se abre a la población interesada en colaborar con la labor educativa del plantel, así como el ámbito federal traspasa a los estados y municipios la responsabilidad de manutención y operación de los centros educativos. Así, este momento articula la participación social y la descentralización administrativa impulsada desde el ANMEB (1992).

El Programa mantiene una equivalencia con el BM respecto al proceso de descentralización como política característica de los noventa; sin embargo el reenvío es mucho más explícito con el ANMEB pues uno de los tres ejes del acuerdo es precisamente la federalización educativa. El Acuerdo, UNESCO-OREALC (1992 y 1994) y EPT (2004) se refieren también al estrechamiento de la relación escuela-familia.

MOMENTO SOBRE RECURSOS DE LA ENSEÑANZA: tiene que ver con planes y programas de estudio (PDE, 1995: 47); uso del tiempo, pues “no cabe duda de que por abajo de ciertos límites, las restricciones en el número de horas dedicadas a la enseñanza actúan contra la calidad educativa” (PDE, 1995: 54); tecnologías de la información y comunicación dentro de las aulas donde “el video, el audiocasete, el disco compacto, el disquet y el texto impreso, habrán de contribuir al logro de los objetivos del sistema educativo nacional de mejoramiento de la calidad, de ampliación y diversificación de la cobertura”; y, los recursos económicos disponibles para el

³⁵ Añadido mío.

sector pues se plantea que “en virtud de la destacada importancia que la educación tiene para el desarrollo de la Nación, el gobierno federal destinará los recursos necesarios para mantener la prioridad que ha alcanzado este sector en el gasto programable durante los últimos años, de tal manera que la educación amplíe sus alcances y eleve su calidad en todos los tipos y modalidades” (PDE, 1995: 172).

En esta parte se hace eco a la reforma de los planes y programas de estudio emprendida en 1992-93 a raíz de la firma del Acuerdo, donde pretende orientarse el currículum hacia el desarrollo de “competencias, valores y conocimientos”. El uso del tiempo de enseñanza es un elemento que mantiene equivalencias con los enunciados UNESCO y EPT, pues ellos remarcan la importancia que el horario representa para el aprendizaje del niño; mientras que en el plano nacional el ANMEB no desarrolla el punto, es decir, el uso del tiempo en el Programa constituye una diferencia con respecto al documento de 1992. Todos los enunciados globales plantean la prioridad del nivel básico y su influencia en el desarrollo nacional. La incorporación de la tecnología en el aula es particular de este documento.

MOMENTO SOBRE EL DOCENTE: Para el Programa “los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación... los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario... muchos problemas que suelen agobiar a los sistemas escolares son menos graves ahí donde existe un buen maestro” (PDE, 1995: 57). En el documento se plantea además que una formación inicial sólida y un sistema de oportunidades permanentes para la actualización y superación profesional de docentes y directivos constituyen elementos que contribuyen a elevar la calidad educativa (PDE, 1995: 56).

Tanto en el plano nacional como en el internacional, el momento referido a las condiciones laborales del docente y a su desempeño pedagógico, resulta altamente articulador; es decir, anuda una gran cantidad de elementos, sobre todo en el caso de EPT (2004). BM, EPT y el ANMEB reivindican la formación permanente, sólo que el Acuerdo la resignifica mediante la formulación específica del programa Carrera Magisterial. Otro punto en el que coinciden el Acuerdo y este documento, es la revaloración social de la función docente.

MOMENTO SOBRE EVALUACIÓN: “la elevación de la calidad educativa demanda mejores procedimientos para evaluar los resultados de la enseñanza y para convertirlos en elemento orientador del trabajo escolar” (PDE, 1995: 55). Este punto es compartido, con sus propias especificidades, por todos los organismos internacionales: en BM se propone el *Nivel Fundamental de Calidad* (FQL); La

metodología de Heneveld, y La vara de medición de la calidad educativa de Schiefelbein; en UNESCO se plantea un complejo dispositivo de seguimiento puntual con base en tres materias escolares en distintos momentos del ciclo lectivo; y en EPT se enfatizan las tasas cuantitativas y pruebas internacionales.

La evaluación resignificada

La década de 1990 representa una reformulación del papel de la evaluación educativa en México. Es un momento histórico en que ésta se resignifica como proceso de medición global sobre el desempeño y funcionamiento de aulas, escuelas, estudiantes, docentes, insumos, procesos, sistemas, etc. Es decir, se diseña un complejo dispositivo de vigilancia que verifica el cumplimiento de los propósitos educativos a partir de pruebas de gran escala sobre distintos aspectos del ámbito educativo. Para el caso de nuestro país, el PDE plantea que

El establecimiento de una política educativa integral debe realizarse con estrategias y líneas de acción que aseguren claramente el cumplimiento de los objetivos de la educación nacional. Ésta es una función esencial de la Secretaría de Educación Pública. Es su obligación sentar bases para que las metas de educación básica se hagan realidad (PDE, 1995: 35)

La necesidad de entregar resultados aceptables del proceso educativo que se ha planteado por parte de las instituciones, ha dado pie a la formulación de estrategias de verificación del logro educativo denominadas evaluaciones, mediciones, y sistemas de información que pretenden ir dando cuenta del proceso de consecución de mayores niveles de calidad educativa. Acorde con la lectura de lo cuantitativo a lo cualitativo, en el documento se plantea que

Los indicadores educativos existentes son resultado, antes que nada, del levantamiento de la estadística escolar –matrícula y número de maestros, grupos y escuelas- al principio y al final del ciclo lectivo. Estos indicadores reflejan el interés por medir lo que durante muchos años fue lo primordial, es decir el crecimiento de la cobertura. No obstante, resultan insuficientes para hacer una evaluación completa del sistema educativo, principalmente en el aspecto de la calidad (PDE, 1995: 29)

Así, en este contexto comienza a significarse una necesidad por evaluar los aspectos referidos a la calidad y no sólo tomar en cuenta algunas cuestiones cuantitativas. Para el caso del PDE, se presentan tres estrategias de seguimiento del logro, la primera consiste en “la construcción gradual de un sistema de información

más completo y con diferentes niveles de agregación (*que*) hará posible una orientación mucho más eficaz del esfuerzo educativo” (PDE, 1995: 38). Es decir, se plantea que la Secretaría tendrá que promover la captura y procesamiento de datos que resulten significativos y operativos para la planeación de políticas que permitan mejorar los resultados; ello con base en la interpretación de los resultados que arrojen las estadísticas sobre lo que está afectando el cumplimiento de objetivos educacionales.

La segunda estrategia tiene que ver propiamente con la evaluación, con la construcción de indicadores de “eficiencia, equidad y aprovechamiento” que midan de manera externa a la escuela el grado de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluaciones pretenden complementar a las apreciaciones internas que cada maestro lleva a cabo dentro del aula. Su propósito es diagnosticar en qué situación se encuentra un plantel para poder comparar alumnos, escuelas, e instituciones. Se propone en este texto la formulación de reactivos e instrumentos federales que sean retomados por las entidades en sus propias evaluaciones. Estos estándares nacionales permitirían dar una idea de conjunto de cómo opera el sistema educativo y qué tan eficiente resulta.

La tercera estrategia se refiere a los resultados de dichas evaluaciones, los cuales se pretende que sean de acceso público para que los sujetos involucrados en la toma de decisiones en cualquier nivel puedan utilizarlos como referentes para llevar a cabo modificaciones en su actuación y desempeño. Además

Entre otros propósitos, los resultados de las evaluaciones se tomarán en cuenta para mantener al día los contenidos, materiales y métodos educativos, así como los programas y acciones de formación y actualización de maestros; orientar la labor compensatoria del gobierno federal; asignar los recursos presupuestarios entre programas y líneas de acción; revisar de forma permanente el papel de directores y supervisores escolares; y fortalecer y dar mayor claridad a la relación entre la autoridad educativa federal y sus contrapartes de las entidades federativas³⁶ (PDE, 1995: 39)

Así, el amplio abanico de usos que se plantean para la evaluación educativa se constituye a partir de un complejo dispositivo de observancia del cumplimiento de las metas propuestas para el mejoramiento de la educación y la elevación de la calidad educativa. Para el siguiente sexenio, la evaluación adquiere un papel

³⁶ Nótese aquí que los elementos que mejorarán los “resultados de las evaluaciones”, tienen que ver con los que expuse anteriormente como momentos de la noción de calidad educativa en este enunciante.

fundamental con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Las condiciones del nuevo siglo

En esta segunda parte del análisis de documentos referidos al plano nacional, introduciré el tema con un breve contexto de las condiciones de producción del discurso educativo del nuevo siglo XXI para posteriormente entrar de lleno a los textos que conforman mi *corpus*.

En el año 2000 el candidato del Partido Acción Nacional (PAN) Vicente Fox, asume el cargo en la presidencia del país, hecho que fue calificado como “alternancia democrática” por reemplazar a los candidatos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) del cargo que habían ocupado durante más de setenta años. Para este sexenio se redacta el *Programa Nacional de Educación 2001-2006: por una educación de buena calidad para todos, un enfoque para el siglo XXI*, el cual constituye uno de los documentos clave de la política educativa en el que se presentan líneas de acción a corto, mediano y largo plazo. En este contexto, resulta interesante el uso que se hace del significante calidad dentro del discurso educativo. Como puede observarse, entra a desempeñar un papel central en el título del principal documento educativo del sexenio. Además, uno de los programas más promovidos de esta administración fue el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) (2001), de carácter focalizado y compensador, financiado por el BM, en el que se plantean cuestiones como la gestión escolar descentralizada, la participación social, la evaluación, y la rendición de cuentas.

Una muestra más de la centralidad que este significante recibió en la presente década puede verse en el documento *Compromiso social por la calidad de la educación*, el cual fue consensado en el año 2002 por el ejecutivo federal, los secretarios de Estado, los gobernadores de las entidades, senadores, diputados, el SNTE, la Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF), la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el rector de la UNAM, la rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), empresarios, televisoras, banqueros, representantes de Iglesias, entre otros. En este texto se plantea que en la expansión de la cobertura durante el siglo XX tuvo logros importantes el sistema educativo, y que los retos que nos propone la globalización requieren de una educación con mejor calidad y con

carácter equitativo para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida (Compromiso, 2002: 1). Cada uno de los firmantes asumió responsabilidades específicas.

EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN (PNE) 2001-2006: POR UNA EDUCACIÓN DE BUENA CALIDAD PARA TODOS, UN ENFOQUE PARA EL SIGLO XXI. La calidad educativa se asienta en el discurso mexicano

El Programa Nacional de Educación (PNE) se plantea como producto de un consenso amplio entre diversos sectores como profesores, especialistas, estudiantes, autoridades educativas, y organizaciones, quienes –a decir del Programa- participaron en foros de discusión para la definición de las políticas prioritarias de este sector.

En el PNE se plantean los siguientes tres “grandes desafíos” de la educación mexicana: “cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo” (PNE, 2001: 16). Todos ellos entrelazados conforman las metas más generales para el nivel básico. El primer desafío, es decir, la cuestión de la cobertura, no se concibe simplemente como el acceso universal o del cien por ciento de la población en edad de cursar la primaria, sino que se amarra a la cuestión de la equidad, es decir, se plantea que primordialmente, los niños de medios desfavorecidos son quienes generalmente han experimentado la exclusión del sistema escolar, y que por lo tanto asegurar su ingreso a la escuela mediante programas compensatorios y focalizados, significa atender la cobertura con equidad, facilitar su acceso para el logro de la cobertura universal.

El tercer reto viene trabajándose desde 1992 con la firma del ANMEB y tiene que ver con la descentralización y la reforma de la gestión del sistema educativo, con el fortalecimiento del “federalismo educativo, la integración, la coordinación y gestión institucional y la participación de la sociedad” (PNE, 2001: 89)

El segundo “desafío” es el que más me interesa destacar en este apartado: el de la calidad educativa. Comenzaré con la cuestión de la cobertura y la calidad. En los documentos nacionales se matiza la lectura evolutiva entre ambas pues según las estadísticas en las que se basan los enunciados mexicanos, a pesar de estar cerca de la cobertura total, todavía hay en nuestro país un porcentaje mínimo que aún no tiene asegurado el acceso al nivel básico primario. Por ejemplo, según las cifras citadas en el documento, se puede observar que si bien para 1900 la cantidad de alumnos atendidos en primaria era de 7, 469; y para el 2001 era ya de 14, 833, 889; ello no representa aún una cobertura universal

A pesar del esfuerzo de todo un siglo, la equidad sigue siendo el mayor reto del Sistema Educativo Nacional... la matrícula total pasó de 11.5 millones de estudiantes en 1970 a más de 30 millones en 2001... Sin embargo.... alrededor de un millón de niños entre 6 y 14, en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria... En primaria, no obstante que los índices de deserción y repetición se han abatido en la última década, la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo, y siguen siendo fuertes las desigualdades, especialmente en el caso de los niños indígenas. Durante el ciclo escolar de 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4%, mientras que el promedio nacional fue de 84.7%. Según el censo 2000, casi 688 mil niños y niñas entre 6 y 11 años de edad no asisten a la escuela, lo que representa 5.2% de la población en ese grupo de edad, y es sabido que la cifra comprende, casi siempre, a miembros de poblaciones vulnerables (PNE, 2001: 58-60)

Por esa razón, la cobertura sigue siendo uno de los “retos” del sistema educativo, sólo que esta vez viene acompañada del criterio de equidad, es decir, asegurar que precisamente esa minoría excluida ingrese a la escuela a través de políticas compensatorias de corte focalizado para cumplir con la meta universal. Así, al tiempo que pretende atenderse prioritariamente el sector no atendido, se propone que además resulta indispensable profundizar en el tema de la calidad

Durante décadas, el crecimiento de la población nacional obligó al sistema a trabajar a marchas forzadas para atender la demanda creciente por servicios de educación básica, en particular de la enseñanza primaria, que hasta 1992 representaba el ciclo obligatorio. Con una población nacional que se duplicaba cada 25 años y que se caracterizaba por su escasa escolaridad (en 1921 era de un grado como promedio nacional) los esfuerzos se concentraron en la construcción acelerada de escuelas, la producción masiva de libros de texto gratuitos y la formación o habilitación de profesores. Con el paso del tiempo, la inercia del proceso y el crecimiento del sistema, centralmente administrado, llevó a la ineficiencia e ineficacia, así como al deterioro de la calidad del servicio, situación que afectó más a la población en desventaja. Hoy en día, la educación básica ha sido federalizada y la población en edad de cursar el tipo educativo ha dejado de crecer, lo que representa una oportunidad para concentrar los esfuerzos nacionales en el mejoramiento de la calidad de los servicios y la atención diferenciada a los grupos vulnerables (PNE, 2001: 111)

Así, desde la resignificación en el plano nacional se plantea que ese bajo índice que aún no se ha incorporado a la escuela primaria y que está representado en

las poblaciones más marginadas (niños de la calle, indígenas, jornaleros migrantes) debe ser atendido con criterios de discriminación positiva (focalización) para asegurar su ingreso al Sistema Educativo Nacional. Esta atención debe ir acompañada por una educación de calidad. La lectura progresivista de la cantidad a la calidad en este plano, estaría mediada por el criterio de equidad, por lo que además de atender de manera focalizada a ese pequeño sector marginado, es tiempo de poner mayor énfasis en los factores de la calidad educativa

La calidad de los servicios, sin embargo, no ha sido atendida con la misma intensidad. La calidad aún no corresponde a las expectativas de la sociedad, y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país. Las evaluaciones realizadas en el último decenio arrojan resultados insatisfactorios en todos los tipos. En primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado (PNE, 2001: 62)

No basta con ingresar a la escuela, lo importante es mantenerse en ella pero aprendiendo “realmente”. En este sentido, se plantea que es necesario aprender a aprender pues ello permitirá al educando aprender a lo largo de la vida; lo importante ya no es transmitir información, sino hacerla significativamente útil (PNE, 2001: 50). Así, otra de las condiciones de emergencia del mito de la calidad estriba en la insuficiencia del paso de los niños por las aulas, pues hoy es necesario asegurarse –vía métodos evaluativos- que esos niños “realmente” aprenden y que lo que aprenden les servirá para procesar cualquier tipo de información más que acumularla enciclopédicamente.

Las metas cuantitativas y la cobertura universal constituyeron por décadas el discurso central cuyo agotamiento –por la exigencia de nuevos horizontes demandados por el contexto global- exigió la apropiación de un mito diferente, un mito que no cuestiona o no se opone, en palabras de Laclau, a la estructuralidad de la estructura dominante, sino a sus efectos “des-estructurantes” (1990: 78); es decir, no se opone a las políticas de acceso sino a la precariedad que ellas representan para dar solución a otro tipo de problemas educativos de carácter cualitativo; no se opone a las políticas de expansión sino a la incapacidad de integrar con ellas a los sectores más desfavorecidos. El mito de la calidad como nuevo espacio de representación ha tratado de recomponer la objetividad dislocada sin dejar de lado del todo la cuestión de la cobertura, pues la retoma dentro de su discurso como uno más de sus componentes, -pero ahora se refiere sólo a los sujetos que no han alcanzado a

acceder a la escuela, para quienes propone usar el criterio de focalización-. En la actualidad, se habla de calidad y de aspectos cualitativos del sistema pero eso no implica que el discurso de la cobertura se deje por completo de lado.

Apoyando este planteamiento están las proyecciones poblacionales de la llamada “transición demográfica” en donde se asegura que “el estrechamiento de la base de la pirámide de población, que se acentuará en los próximos años, provocará una reducción en la demanda de servicios en educación básica” (PNE, 2001: 30) por lo que con menor cantidad de estudiantes que atender, se sientan las condiciones propicias para centrarse en la calidad educativa.

Así, no es tanto que se haya fracasado o que ya no baste el discurso de la cobertura, sino que nos representamos continuos horizontes de plenitud ante lo que creemos que ya no nos satisface del todo. Como no nos concluimos como sujetos y como colectivo social, y el deseo permanece abierto, nos seguimos significando nuevas promesas de completud. Evidentemente que a lo largo del siglo se fue asegurando el acceso a un número cada vez más amplio de sujetos, pero esta meta cuantitativa *fracasó* en realizarnos como sujetos, *fracasó* en constituirnos como sociedades y personas plenas, pues nuestra incompletud –constitutiva- sentó las posibilidades de desear una nueva meta cualitativa; gracias a ese “fracaso” es que podemos seguir deseando y proyectando nuevas metas para el ámbito educativo de nivel básico.

Ahora expondré los momentos articulatorios que dan sentido a la calidad educativa en este enunciante.

MOMENTO SOBRE REFORMA DE LA GESTIÓN: “La Reforma de la gestión del sistema educativo tiene como fin último la búsqueda de una educación de buena calidad para todos. Esta reforma se aboca directamente al logro del tercero de los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación: fortalecer el federalismo educativo, la integración, coordinación y gestión institucional, y la participación de la sociedad” (PNE, 2001: 89). Para llevar a cabo estos objetivos se propone una “política de articulación de la educación básica” (PNE, 2001: 137), y una “política de transformación de la gestión escolar” (PNE, 2001: 139).

Evidentemente, el énfasis en el federalismo y la articulación de niveles viene desde el ANMEB (1992) y el PDE 1995-2000. La participación social es un elemento al que recurren los organismos internacionales y los enunciadores nacionales, sólo que en este último plano se concretan a manera de Consejos de Participación, mientras

que para BM, la participación de los padres también puede radicar en su colaboración para costear los libros de texto.

MOMENTO SOBRE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE: articula los siguientes elementos, “una educación de buena calidad es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes y actualizados, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos” (PNE, 2001: 240), además de que “una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar” (PNE, 2001: 123).

Para lograr estas metas, se proponen las siguientes fantasías de completud: una “política de fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos. Se impulsará la revisión y actualización de contenidos curriculares, así como la producción de recursos didácticos que permitan una mejor calidad y pertinencia en los aprendizajes de los alumnos de educación básica” (PNE, 2001: 141)

El Programa es equivalente con el ANMEB (1992) y la reforma curricular impulsada en ese texto y continuada con el PDE. Los emisores del plano global se centran más en los materiales que soportan dichos contenidos (al menos en los documentos revisados), pero no por ello dejan de lado del todo la cuestión de las competencias, como lo hace EPT (2004) y UNESCO-OREALC (1992 Y 1994).

MOMENTO SOBRE EL DOCENTE: Se articula la formación inicial y la actualización de maestros en servicio, pues se dice que “La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales. En este sentido, durante la década pasada se avanzó en el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio, mediante la creación de centros de maestros y una oferta de cursos de actualización (PNE, 2001: 118).

Tanto BM (1994) y EPT (2004) en el plano internacional, como el ANMEB (1992) y el PDE (1995) en el nacional coinciden con este documento respecto a la transformación de las prácticas de enseñanza. La actualización docente es una

constante en todos los enunciados, sólo que en el Acuerdo y en el PDE se reivindica el programa Carrera Magisterial mientras que aquí se habla más bien de Centros de Maestros.

MOMENTO SOBRE INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS: “una educación básica de buena calidad requiere también de escuelas y aulas en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas” (PNE, 2001: 106); además de que “el financiamiento es uno de los factores más importantes para explicar la desigualdad en la cobertura y en la calidad. Si bien los programas compensatorios han encauzado recursos a los más pobres, estos comprenden 1.0% del gasto educativo, en tanto que el gasto ordinario por alumno sigue siendo discriminatorio en zonas urbanas marginales, rurales e indígenas... además del esfuerzo financiero que representa el sostenimiento de una educación pública y de calidad, habrán de redefinirse los criterios de asignación presupuestal” (PNE, 2001: 66). Para lograr esta meta se plantea además una “política de fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación básica” (PNE, 2001: 145).

En los textos retomados, sólo el PDE y el PNE se refieren específicamente a las TIC's como materiales necesarios para la calidad educativa, sólo que en el PDE (1995) se argumentaba que con ellas se llevaría la educación a los rincones más alejados (por radio, tv, edusat), es decir, se planteaban más como elemento coadyuvante en la meta de la cobertura universal. Aquí en el PNE (2001) tienen que ver más como recursos de aprendizaje.

El criterio de focalización o eficientización del gasto público es un elemento compartido por todos los enunciados, pero en el plano nacional se recurre a éste para amarrarlo fuertemente a *equidad* en la búsqueda de la meta de la cobertura universal.

MOMENTO SOBRE EVALUACIÓN: para este enunciado, “buena calidad implica evaluación. La evaluación se concibe como medio indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas. Además de evaluar, es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones. El proceso de evaluación y sus resultados deben reconocerse como elementos valiosos que ayuden a escuelas e instituciones a valorar sus logros y limitaciones y a definir y operar innovaciones que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación” (PNE, 2001: 240). Para lograr este objetivo se plantea una “política de fomento a la investigación y la innovación educativas” (PNE, 2001: 148).

Como es posible observar, el desplazamiento de la evaluación en el contexto nacional tuvo su propia especificidad, pues si en los noventa apenas comenzaba a delinearse en el PDE (1995) la creación de un sistema nacional de indicadores, para el PNE (2001) este proyecto se realiza con la puesta en operación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El dispositivo evaluador del PNE: condiciones generales para el establecimiento del INEE

La calidad puede entenderse como un horizonte de plenitud que para lograrse debe ser vigilada por un arsenal de instrumentos enunciados y contruidos desde instituciones reconocidas con poder para determinar lo que debe medirse, cómo debe medirse, con qué herramientas debe medirse, desde qué lectura deben interpretarse los resultados numéricos, etc. Estas construcciones pretenden ofrecer un panorama general del estado de la educación básica en nuestro país, así como dar cuenta de en qué medida vamos avanzando en la consecución de nuestras metas previamente fijadas. Existen varios tipos de evaluaciones que se utilizan dependiendo de lo que se quiera analizar: sujetos, insumos, procesos, resultados educativos, gestión, funcionamiento de escuelas e instituciones, etc. Para el caso del PNE se dice que

Tradicionalmente, el sistema se había concentrado, por motivos asociados a su propia dinámica de crecimiento, en tareas de ampliación de la cobertura; el perfeccionamiento de la medición de los indicadores de eficiencia y, especialmente, la medición del aprovechamiento escolar, son preocupaciones recientes. Una de las medidas claves para el mejoramiento de la calidad es la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PNE, 2001: 121)

Acorde con el planteamiento del paso de la cantidad a la calidad, si lo que antes importaba era medir el grado de cobertura, la eficiencia terminal, etc., en este contexto histórico cobra fuerza la medición cualitativa de procesos y del aprovechamiento escolar. Los objetivos fundamentales de la evaluación que observo en el Programa son: 1) el seguimiento de avances, es decir, la aplicación de pruebas, cuestionarios, formularios que tengan por objeto clasificar dentro de una determinada tipología a sujetos, escuelas, instituciones, etc.; 2) la obtención de resultados, con los que sea posible llevar a cabo una lectura sobre las fallas, debilidades y puntos fuertes del sistema educativo; 3) la planeación, con base en dichos resultados, para plantear opciones de corrección de fallas y tomar decisiones para nuevas propuestas; y 4) la

rendición de cuentas para que todo aquél interesado en el ámbito educativo pueda involucrarse y tener bases para hacer demandas, así como para corregir sus propias prácticas. El PNE propone tres rubros de indicadores que a continuación expongo:

CUADRO No. 3: Sobre los indicadores del PNE proyectados para el Sistema Nacional de Evaluación Educativa

PRIMER RUBRO	SEGUNDO RUBRO	TERCER RUBRO
Equidad y cobertura	Calidad	Eficiencia
1) grado promedio de escolaridad de la población 2) índice de rezago en educación básica 3) porcentaje de asistencia escolar del grupo de edad de 6 a 14 años 4) número de becas otorgadas	1) porcentaje de alumnos de 6º grado que alcanzan un logro educativo satisfactorio en competencias comunicativas y en matemáticas 2) la inclusión de contenidos de formación ciudadana y de valores 3) porcentaje de maestros y directivos que aprueban el curso nacional de actualización respectivo	1) porcentaje de terminación 2) índice de reprobación 3) índice de deserción 4) satisfacción de los padres de familia en relación con los resultados de la educación básica

FUENTE: SEP (2001) PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. POR UNA EDUCACIÓN DE BUENA CALIDAD PARA TODOS. UN ENFOQUE EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI. SÓLO RETOMO LOS INDICADORES REFERIDOS AL NIVEL BÁSICO

Como es posible observar, los indicadores del segundo rubro correspondientes al tema de la calidad, contienen indicadores de tipo cualitativo en comparación a los numéricos del primer y tercer rubro.

Es hasta el año 2003 que la evaluación educativa se sistematiza con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El Instituto plantea, respecto de las evaluaciones a gran escala, que “la SEP comenzó a desarrollar evaluaciones de ese tipo en la década de los setenta³⁷... en la última década del siglo XX las acciones relacionadas con la evaluación se extendieron... (y en esa época³⁸) comenzó también la participación de México en proyectos internacionales” (INEE, 2003: 39), es decir, en las pruebas Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia (TIMSS), en el Programa para la Evaluación

³⁷ Se trataba de pruebas de tipo diagnóstico

³⁸ Las cursivas son mías

Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

Además, el Instituto plantea el mejoramiento de la calidad mediante los siguientes indicadores construidos para su propio entramado

CUADRO No. 4: “Sistema de indicadores educativos del INEE”

INDICADORES DE CONTEXTO	INDICADORES DE RECURSOS O INSUMOS
1) Sociodemográfico 2) sociocultural 3) socioeconómico 4) socioeducativo	1) Recursos humanos 2) recursos materiales 3) recursos financieros
INDICADORES DE PROCESOS	INDICADORES DE RESULTADOS O PRODUCTOS
1) Procesos escolares en el nivel del sistema 2) procesos de administración en el nivel del sistema 3) procesos de gestión en el nivel de escuela 4) procesos pedagógicos en el nivel del aula	<i>Productos inmediatos</i> 1) cobertura y escolaridad de la población 2) resultados de aprendizaje <i>Resultados a mediano y largo plazo</i> 1) impacto económico de la educación en el empleo e ingreso 2) impacto sociocultural de la educación en las prácticas cívicas y culturales

FUENTE: INEE (2004) LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO, P. 17.

La evaluación no es nueva, sin embargo su importancia actual radica en que se conforma como momento representativo de la calidad y en el carácter abarcativo y global que difiere de las pruebas aplicadas por los docentes dentro de las aulas. Además

Un buen sistema de evaluación, que posibilite la recolección, el análisis y la interpretación de información confiable, válida y relevante; que detecte avances, aciertos, dificultades y disfuncionalidades del proceso educativo; y que, por lo tanto,

constituya una base sólida para la toma de decisiones estratégicas adecuadas para sustentar un avance progresivo en el logro de los objetivos educativos, **es requisito necesario de una educación de calidad** (SEP, 2002: 41)³⁹

Así, la evaluación educativa detecta las faltas que están obstruyendo el cumplimiento de metas; en ella se depositan las expectativas del mejoramiento de la educación, del aprovechamiento de los niños, de la organización eficiente del sistema, del desempeño adecuado de docentes y autoridades educativas, etc. con el respaldo de una serie de instrumentos contruidos desde el saber autorizado y catalogado como científico, donde las estadísticas, los datos, la información “objetiva” generada por los organismos internacionales y las instituciones nacionales dedicadas al tema educativo, son tomadas como conocimientos veraces, “duros”, comprobables, que dan cuenta del estado de la educación en México.

De igual manera, en los resultados de la evaluación está el saber “objetivo” que servirá como base para nuevas decisiones; para reorientar la práctica de maestros y directivos; para detectar las fallas en el rendimiento del niño; para llamar a los padres a comprometerse con las tareas de sus hijos en casa; para que los investigadores y funcionarios que toman decisiones tengan un acervo de conocimiento disponible confiable a la hora de hacer propuestas y elaborar proyectos más acertados, etc. En suma para mejorar la calidad y vigilar en qué medida vamos cumpliendo nuestras metas de mayor plenitud

Y para que sea posible ese proceso de superación constante es indispensable contar con un buen sistema de evaluación, de carácter permanente también, gracias al cual las autoridades y los actores del sistema escolar vigilen regularmente el estado en que se encuentra la calidad educativa y puedan monitorearla permanentemente, para actuar en consecuencia (SEP, 2002: 44)⁴⁰

La utopía de la calidad resulta así una finalidad vigilada por un dispositivo que pretende asegurarnos qué tanto estamos llevando a cabo los propósitos, cómo hacerlo de manera más rápida, cómo evitar desviarnos del camino, cómo enmendar errores, y hasta dónde es posible llegar según nuestras condiciones.

³⁹ Documento “Anteproyecto del INEE”. El subrayado es mío.

⁴⁰ Las negritas son mías.

ENSAMBLADO CAPITULAR

A diferencia de los organismos globales que reconocen haber retomado una gran cantidad de investigaciones académicas para presentar lo que podría entenderse por calidad educativa y que presentan una muy amplia bibliografía en sus documentos y citas constantes a los planteamientos de los propios autores retomados, en el plano nacional no se encuentran referencias a trabajos académicos ni dentro de la argumentación ni en bibliografía, aunque sí es posible rastrear que hay desplazamientos entre el plano global y el nacional.

Como es posible observar a lo largo del capítulo, los elementos que dan sentido a la calidad educativa en el plano nacional mantienen equivalencias en algunos aspectos con lo esbozado por los organismos internacionales del plano global, aunque es posible observar resignificaciones y matices que, aunque parezcan mínimos, abren nuevas diferencias de sentido entre ambas.

Así, los planteamientos de organismos internacionales no guardan una relación uno a uno o isomórfica con los del plano nacional; si bien pueden llegar a converger, sus sentidos no son correspondientes entre sí, no mantienen una relación de simetría⁴¹. Además, con ello se descoloca y suaviza la satanización que se ha llevado a cabo sobre organismos como el Banco Mundial -cuando algunos autores⁴² lo han llegado a presentar como el inspirador de las políticas regionales- ya que éste no representa la fuente generadora y privilegiada de sentido sino que constituye una más entre otras que están operando de forma intertextual en el discurso educativo actual.

A continuación presentaré de manera esquemática los elementos que dan sentido a la calidad educativa en cada uno de los documentos nacionales.

⁴¹ Esto puede deberse a la constante resignificación que de dichos planteamientos se hace en cada plano, así como a la contextualización del sentido que opera en tiempo y espacio/enunciadores.

⁴² Véase por ejemplo *Banco Mundial y desnacionalización integral en México*, así como *Imperialismo económico en México. Las operaciones del Banco Mundial en nuestro país* de John Saxe- Fernández. También "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?" en Coraggio (1995).

Punto nodal
**CALIDAD
EDUCATIVA**
ANMEB (1992)

Momento: Sobre descentralización

Elementos:

Federalismo
Integración de contenidos locales en el currículum
Participación social (Consejos del Participación Social)

Momento: Sobre contenidos y materiales educativos

Elementos:

Fomento de habilidades que permitan el aprendizaje para toda la vida, en cada una de las áreas de conocimiento
Renovación total de programas de estudio y libros de texto

Momento: Sobre el docente

Elementos:

Mejoramiento con formación docente descentralizada
Actualización
Capacitación del maestro en el ejercicio de su labor
Carrera magisterial
Vivienda del maestro
Aprecio social y reconocimiento público de su labor

Fuente: *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), (1992).

Punto nodal
**CALIDAD
EDUCATIVA**
PDE 1995-
2000

Momento: Organización y gestión escolar

Elementos:

Consejos de Participación Social
Márgenes de gestión autónoma (federalización)

Momento: Recursos de la enseñanza

Elementos:

Planes y programas de estudio
Uso del tiempo
Tecnologías de la información y comunicación dentro de las aulas
Recursos necesarios para mantener el nivel como prioritario

Momento: Docente

Elementos:

Formación inicial sólida
Sistema de oportunidades permanentes para la actualización y superación profesional de docentes y directivos

Momento: Evaluación

Elementos:

Construcción gradual de un sistema de información más completo y con diferentes niveles de agregación
Construcción de indicadores de “eficiencia, equidad y aprovechamiento” que midan de manera externa a la escuela el grado de aprendizaje de los alumnos.
Resultados de dichas evaluaciones (de acceso público para la toma de decisiones)

Fuente: Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2001



<p style="text-align: center;"><i>Momento: Reforma de la gestión</i></p> <p>Elementos: Fortalecimiento del federalismo Integración, coordinación y gestión institucional Participación de la sociedad</p>
<p style="text-align: center;"><i>Momento: Contenidos de aprendizaje</i></p> <p>Elementos: Objetivos de aprendizaje relevantes y actualizados que los alumnos logran en tiempos previstos Desarrollo de competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos</p>
<p style="text-align: center;"><i>Momento: Docente</i></p> <p>Elementos: Formación inicial Actualización de maestros en servicio (centros de maestros y cursos de actualización)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Momento: Infraestructura y recursos</i></p> <p>Elementos: Escuelas y aulas en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas (TIC's) Financiamiento con criterio focalizador</p>
<p style="text-align: center;"><i>Momento: Evaluación</i></p> <p>Elementos: Sistema Nacional de Evaluación Educativa Indicadores: Equidad y cobertura; Calidad; Eficiencia Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)</p>

Fuente: Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI.

CAPÍTULO III EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL PLANO REGIONAL OAXAQUEÑO: imaginario hegemónico incompleto

Introducción

En este tercer capítulo correspondiente al plano regional oaxaqueño presentaré el sentido que convence y a la vez domina (es decir, hegemónico) de la calidad educativa en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (Meceoax). Daré cuenta de las equivalencias, diferencias y antagonismos que guarda este plano de significación con los dos anteriores y continúo trabajando el sentido utópico de la calidad con base en las categorías que he venido empleando. Expondré además el dispositivo Meceoax como parte de la vigilancia de la utopía en este plano.

Pero el capítulo no concluye ahí. Entre tanto reenvío simbólico que mantienen los enunciadores globales, nacionales y estatales, elegí presentar brevemente un proyecto en el que el significante calidad tiene una presencia muy peculiar, el Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec, Mixe (PEBIIT), el cual representa un quiebre interesante en la argumentación de esta investigación al plantear un uso distinto de este significante, y la posibilidad de representar una plenitud propia no significada por la calidad educativa.

Este tercer capítulo representa dentro del esquema de la tesis el plano regional del uso de la calidad educativa, el camino recorrido desde los ámbitos más globales hasta los más locales del país, el contexto más asequible y particular que integra la significación de los sujetos involucrados en el proyecto; en suma, la presentación del análisis de la calidad educativa basada en los resultados de mis entrevistas, textos producidos *ex profeso* para esta investigación, llevadas a cabo durante el mes de marzo de 2007 en el estado de Oaxaca. Los sujetos entrevistados del proyecto Meceoax son: tres miembros del Equipo Central mexicano, tres del Equipo Central cubano, un director de escuela donde se lleva a cabo el proyecto, y tres profesores de dicho plantel; además, cuento con escritos oficiales del proyecto. Por el lado del proyecto PEBIIT cuento con cuatro entrevistas realizadas a docentes de la comunidad, registro fotográfico y material recogido durante las cuatro visitas que realicé a la región.

Los documentos del Meceoax que estoy utilizando en esta investigación constituyen fuentes primarias sobre el funcionamiento del proyecto, los cuales fueron proporcionados por personal del IEEPO así como por miembros del equipo cubano. También utilizo como fuente primaria las entrevistas pues éstas me proporcionaron

amplia información sobre cómo opera el proyecto, qué sentidos maneja, etc. y sus testimonios son tomados como fuentes de información sobre lo que significa calidad educativa en el proyecto así como para entresacar la dimensión utópica presente en los planteamientos. Aunque retomo los textos oficiales, me baso principalmente en los resultados de entrevistas, dado que la información recogida en ellas resulta mucho más abundante y esclarecedora que el documento del Proyecto. Las preguntas de mi cuestionario que presento en el Anexo 4 (*infra.*, 212) fueron complementadas con otras que se fueron presentando conforme se desarrollaba la charla; así, mientras más conocía los detalles del proyecto, se producían más preguntas sobre información general del mismo. Por esa razón, esta parte de la investigación referida al plano estatal oaxaqueño se construye principalmente con base en los resultados de entrevistas.

Así, mis fuentes primarias son: 1.- *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca Meceoax* (2005, Lineamientos generales; marco normativo; universo de atención); 2.- *Proyecto Integral para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECE)* Institución responsable Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC); 3.- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Ministerio de Educación de la República de Cuba, Unidad de Proyectos Estratégicos. Proyecto Meceoax ciclo escolar 2006-2007: *Guía para la revisión de cuadernos*; 4.- *Instructivo para la aplicación de la Guía de observación de la clase de Educación Física*; 5.- *Guía para determinar el Índice de Calidad del Sistema de Dirección (ICSD)*; 6.- *Guía de observación de clases*; 7.- *Indicaciones para la revisión del cuaderno del alumno*; 8.- Informe de investigación II etapa. Presentación en Power Point; 9.- *Indicaciones para determinar las categorías de los alumnos*; 10.- *Términos asociados al proyecto Meceoax*; 11.- *Guía de observación a clases de Educación Física*; 12.- *Instructivo para la aplicación de la Guía de observación de clases*; y, 13.- doscientas cuartillas de transcripciones de entrevistas producidas en la investigación.

Una entidad en falta

El estado de Oaxaca cuenta con una superficie de 93,793 km², área en la que residen 3, 438, 765 habitantes. En su territorio existen dieciséis grupos indígenas cuya población abarca a 1, 314, 917 personas. Es común que en las estadísticas educativas la entidad aparezca en los últimos lugares en cuanto a metas logradas, es

decir, suele tener una eficiencia terminal baja, altos índices de reprobación, alto grado de analfabetismo⁴³, etc.

En Oaxaca existen tres modalidades para atender a los estudiantes de primaria: general, indígena y cursos comunitarios. La mayor parte de estos servicios son cubiertos por el sector público. El encargado del rubro educativo es el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) el cual comenzó a operar de forma posterior al proceso de descentralización que tuvo lugar a raíz de la firma del ANMEB en 1992.

Durante el año 2006, la población oaxaqueña vivió un intenso conflicto magisterial que derivó en un amplio movimiento popular. En el mes de marzo, los profesores aglutinados en la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) entregaron su pliego petitorio anual a la Secretaría de Gobernación entre cuyas demandas destacaba la petición de “rezonificación por concepto de vida cara”, es decir, insertar a la entidad dentro de la categoría de zona de vida costosa para que en consecuencia los salarios de los setenta mil docentes se incrementaran tomando en cuenta este referente. Instalados en plantón los profesores fueron desalojados violentamente de las calles del centro histórico por un operativo policiaco. A partir de ahí se vivió medio año de parálisis escolar en los planteles educativos y los proyectos como el Meceox y el PEBIIT también padecieron este *impasse*. Al respecto, Abel Trejo, director general del IEEPO plantea

El ambiente de efervescencia política existente la víspera de las elecciones federales del 2 de julio, las tensiones provocadas por lo escaso de los recursos en un estado pobre que exige respuestas prontas a problemas añejos, los resentimientos que pretenden encontrar la falsa satisfacción en la venganza política y los errores humanos comprensibles en la conducción de una sociedad compleja, provocaron la crisis, que no conflicto, que hemos vivido en los últimos seis meses (IEEPO, 2006: 8)

El movimiento magisterial representó una contingencia para el trabajo educativo de nivel básico, pues las labores que se venían haciendo respecto a los proyectos, se detuvieron temporalmente.

⁴³ Por ejemplo, tomando en cuenta del año 1990 al 2005, el porcentaje más alto en reprobación se obtuvo en el ciclo escolar 90-91, cuya proporción fue decreciendo cada año hasta adquirir en el 2004-2005 el 90.5% de aprobados y tan sólo el 9.5% de reprobación, sin embargo en ambos ciclos escolares el estado de Oaxaca se mantuvo en la posición 32, es decir, en el último lugar nacional. En el año 2000 la población analfabeta era de 454, 377 personas; es decir, 215 de cada mil habitantes de 15 años y más no sabían leer ni escribir. La mejor posición ocupada por el estado de Oaxaca en eficiencia terminal se alcanzó en el ciclo escolar 2004-2005, ocupando el lugar 27 entre los 32 estados de la República mexicana.

EL PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN OAXACA (MECEOAX). Colaboración Cuba-México

El MECE es un proyecto educativo elaborado por especialistas cubanos que se aplica al nivel primario básico. Éste ha sido aprobado por la UNESCO así como exportado y contextualizado para su operación en diversos países latinoamericanos. México ha tenido algunas experiencias al respecto en entidades como Tabasco, San Luis Potosí, y Michoacán. La cooperación entre México y la República Socialista de Cuba en materia educativa emerge de manera legal el 26 de septiembre de 1974 cuando ambos países firmaron en la ciudad de la Habana un acuerdo de cooperación cultural y educativa que posteriormente fue ratificado en el año 2001 durante la reunión de la Comisión Mixta Intergubernamental (IEEPO, 2005 b: 1)⁴⁴.

Para el caso específico de Oaxaca, en el año 2003 se firma el Convenio de Colaboración entre el IEEPO, el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) y el Ministerio de Educación de Cuba (MINED), donde se plantea que “para los efectos del proyecto Mejoramiento de la calidad educativa en el estado de Oaxaca, el presente convenio tendrá vigencia desde la fecha de su firma y hasta el mes de noviembre del 2010” (IEEPO, 2005 b: 11). La firma de este acuerdo fue impulsada por la administración del ex gobernador José Murat (1998-2004) y continuada por Ulises Ruiz Ortiz (2004-2010). En palabras del director del IEEPO

La educación primaria sigue siendo el pilar sobre el que descansa el desarrollo educativo de la niñez oaxaqueña y aún cuando tenemos la capacidad de ofrecer este servicio a todo aquel que lo demande, el nivel de calidad que actualmente tiene la primaria en nuestro estado exige un esfuerzo adicional y sostenido. Nos debe preocupar también la eficiencia interna de este nivel, porque refleja aún situaciones de inequidad que hay que erradicar (IEEPO, 2006: 3)

El tema de la calidad educativa se ha desplazado a la entidad concibiéndose como una necesidad actual y apremiante, por lo que el proyecto cubano resulta altamente atrayente para las autoridades educativas. Como es posible observar en la cita, nuevamente podemos leer el sentido progresivo entre la cantidad y la calidad al plantearse que aún cuando se cuenta con un amplio margen de cobertura ésta meta resulta ya insuficiente, es decir, la calidad se presenta como la nueva meta a alcanzar que podrá traernos mayor plenitud: ya no podemos quedarnos con la mera aspiración

⁴⁴ El documento oficial del proyecto Meceoax firmado entre el IEEPO y el Ministerio cubano se encuentra dividido en tres partes: lineamientos generales, marco normativo y universo de atención; los tres comienzan su numeración con el 1, razón por la cual es necesario diferenciar las partes de las que fueron extraídos los fragmentos con la letra *a* para los lineamientos; con la *b* para el marco y con la *c* para el universo.

cuantitativa del acceso universal sino que ahora debemos centrarnos en la “eficiencia interna”; así, el mito de la calidad educativa sustituye en prioridad al de la cobertura universal. Por lo anterior, no resulta extraño que el proyecto cubano represente una oportunidad para las aspiraciones en el estado oaxaqueño, pues se enfoca en conseguir esta nueva meta cualitativa. Además, cabe destacar que Cuba tiene cumplidos todos los compromisos signados en las cumbres mundiales de Jomtien (1990) y Dakar (2000) y que toda la experiencia de la educación cubana se condensa en el proyecto, que en el estado oaxaqueño ha incorporado sus propias especificidades.

El proyecto involucra igual cantidad de miembros cubanos que mexicanos y se aplica en escuelas de bajo perfil académico (aunque a decir del equipo central mexicano, son muchos los planteles que cumplen con este requisito en la entidad). La escuela debe localizarse en un punto de acceso conveniente para los especialistas, y la comunidad escolar debe estar dispuesta a participar en el Meceoax.

El MECE es el nombre del proyecto que, adaptado a las condiciones de la entidad, se renombra como Meceoax. Éste, a decir de un miembro del equipo cubano

El MECE surge en Cuba. Hay distintas experiencias y distintas instituciones. Está una institución que durante muchos años investigó todos estos procesos y creó formas de trabajo con la familia para los niños que no van a las instituciones que es el Centro de Estudios para la Educación Preescolar, y esa institución trabaja estos programas entre otras cosas. Está el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas... que también nosotros durante muchos años hemos investigado la escuela primaria y todo el desarrollo del niño. Están todas las experiencias cubanas de Alfabetización, de lo que es la Educación Especial –que también hay otra institución el CELAR, que trabaja todas estas experiencias-, y en fin una serie de instituciones se integran en un proyecto articulado, que trata de insertar entonces de una manera coherente y articulada todo ese sistema de influencias desde los aportes que se habían hecho, y se modela esta propuesta de Proyecto para crear lo que para mí es un modelo integrado de influencias educativas cuya coherencia debe permitir lograr una mayor efectividad, y así presentarlo a los lugares donde se trabaje⁴⁵ (Ent. 6. EC MECE-CUB, 2007: 53)⁴⁶

De tal manera, el discurso de la calidad educativa en el proyecto Mece se construye con los resultados que ofrece la investigación educativa de aquel país, es

⁴⁵ Una institución más que se presenta como parte promotora del Mece, es el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) concebida como “una institución del Ministerio de Educación de la República de Cuba... (que) tiene como objetivo fundamental propiciar el diálogo y el intercambio de experiencias entre los educadores de la región” (IEEPO; 2005 b: 5)

⁴⁶ Respecto a la simbología de entrevistas remitirse al Anexo 2 (*infra*, 208).

decir, a partir de las experiencias recogidas y sistematizadas por el saber académico. Un proceso similar significó el sentido hegemónico de la calidad educativa en el plano global, en donde se acopiaron experiencias particulares exitosas de investigaciones y proyectos educativos que resultaron en mayor rendimiento escolar, los cuales sirvieron para condensarse en el significado de la calidad como punto nodal en cada uno de los enunciados y de ahí se expandieron hacia diversos espacios.

Ese saber educativo de la producción académica cubana tiene la peculiaridad de haber emergido como una necesidad en el contexto de la revolución de 1959, sin embargo, los investigadores entrevistados enfatizan que si bien el Mece es un proyecto de su país nacido en sus instituciones, éste tiene una forma flexible que se debe contextualizar en todo lugar al que sea trasladado.⁴⁷ Así, el proyecto Mece se desplaza a nuestro país para convertirse en Meceoax, donde opera de manera resignificada, desde sus propias necesidades y con nuevas incorporaciones que son demandadas por el contexto específico de uso, tal como lo plantea un miembro del equipo cubano:

Este es un Programa que surge a partir de toda la experiencia que tiene la educación en Cuba y a partir de demandas, también de solicitudes de organizaciones internacionales de conformar un proyecto, diseñar un proyecto de mejoramiento de la calidad a partir de la experiencia cubana. ¿Por qué? Porque se han hecho evaluaciones de la calidad en Cuba conjuntamente con otros países y bueno pues Cuba ha obtenido resultados muy elevados en cuanto al aprendizaje, en cuanto a la educación en general de los escolares. Y entonces toda esa experiencia de todos los años que tiene la revolución, la educación en la revolución pues se conformó ese Programa. Es un diseño muy flexible, es decir es un diseño que su característica fundamental es la posibilidad de contextualizarlo. O sea, no consiste en transmitir la experiencia cubana, sino consiste en compartir la experiencia en este caso de Oaxaca (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 32)

⁴⁷ A este respecto un miembro del equipo mexicano me dijo en la entrevista: “yo pensé que me iba a preguntar ‘bueno si existe una diferencia ideológica entre Cuba y México cómo es que los cubanos van a poder elevar la calidad de la educación en Oaxaca’ cuando nosotros tenemos un súper programa, unos buenos planes de estudio, una filosofía fuertísima del artículo 3º, una Ley General bien clara; pero tal vez sea filosófico, tal vez sea el escenario hacia dónde ir” (Ent. 2. EC MECE-MEX, 2007:16) Pienso que la respuesta a la pregunta que él esperaba que yo le hiciera es sencilla desde la lógica de sobredeterminación del Análisis Político de Discurso (APD): la estructura o causa económica no determina en última instancia a la superestructura pues si así fuere, un país como Cuba con su régimen particular de producción no podría desplazar su lógica educativa hacia la superestructura capitalista de México. Además, porque lo educativo está sobredeterminado por variados factores económicos, políticos, sociales, culturales, etc.; y por último porque la globalización de las relaciones sociales puede significarse bajo la lógica de la interconexión, y así es posible establecer reenvíos simbólicos entre ámbitos diversos.

El Meceoax coexiste en la entidad con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), otro proyecto que pretende elevar la calidad educativa, e incluso hay planteles en los que se llevan a cabo ambos al mismo tiempo. A este respecto me preguntaba cómo es posible que dos iniciativas que se orientan hacia el mismo fin pero que tienen procedimientos diferentes, puedan llevarse a cabo de forma simultánea, si ambos tienen nociones distintas de la calidad educativa y de las formas de lograrla, a lo que algunos entrevistados respondieron

Este proyecto nace sin contraponernos con ningún otro proyecto porque inclusive nos complementamos, porque donde está el Meceoax muchas escuelas están en el PEC también, y es un complemento porque el PEC con un apoyo extraordinario en recursos pone un escenario mucho más propicio para que nosotros intervengamos en la cuestión técnica, digamos, metodológica (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 30-31)

Así, el Meceoax se presenta como un proyecto flexible, contextualizable, compatible con otros planteamientos mexicanos así como con los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La primera experiencia del proyecto en Oaxaca fue a manera de piloteo durante dos ciclos escolares en la región de Valles Centrales en la capital del estado⁴⁸. Posteriormente se expandió a Ciudad Ixtepec en la región del Istmo; a Sola de Vega en la región de la Sierra Sur; a Chalcatongo en la región Mixteca; a Pinotepa Nacional en la región de la Costa y, a Ixtlán de Juárez. En Valles Centrales, el territorio donde ha operado por mayor tiempo, se han incorporado al proyecto nuevas escuelas que no estaban en la muestra de la primera aplicación, así como también se siguió trabajando en las que previamente habían sido seleccionadas. La implementación del proyecto dura en total dos ciclos escolares, durante los cuales se llevan a cabo las estrategias de diagnóstico, intervención y evaluación. Además, los miembros del Equipo Central tanto cubano como mexicano, esperan que una vez experimentado el trabajo del Meceoax en un plantel, los miembros de la comunidad escolar sean capaces de seguir trabajando por sí mismos todo el marco de acción del proyecto para así dar continuidad al mismo.

Por último, según los participantes cubanos, los requerimientos del IEEPO se centraron en las asignaturas de Español y Matemáticas, pero los procesos y el diseño del proyecto pueden adaptarse para cualquier contenido escolar.

⁴⁸ La entidad oaxaqueña se conforma de las siguientes regiones: cañada, costa, istmo, mixteca, papaloapan, sierra sur, sierra norte, y valles centrales

Una visión integral de la calidad

En todos los enunciados retomados se ha planteado que el nuevo espacio mítico es la calidad educativa; que la cobertura es casi total y que nuestra población infantil disminuye junto con la demanda que este sector representa para el nivel básico, con lo que pareciera que ya estamos listos para *arribar* a un estadio superior de la educación, a una fase *más acabada y compleja* que no sólo asegure el acceso a la escuela primaria sino que certifique que los niños aprenden realmente en su paso por la escuela. Este planteamiento puede leerse desde su sentido evolutivo que nos concibe en la historia educativa como dentro de una continua carrera de obstáculos a salvar para acceder a planos *necesariamente* superiores y mejores.

Así, pueden encontrarse huellas de este sentido en el plano regional oaxaqueño, no sólo a partir de los documentos oficiales del IEEPO, sino también desde las respuestas que hicieron algunos de los entrevistados. En alguna parte de la plática un miembro del equipo central mexicano me comentó que antes no se hablaba de calidad a lo cual pregunté ¿de qué se hablaba como tema recurrente? Su respuesta fue

Aprobados, -¿cuántos niños aprobaste?, -no pues de 50 que tengo aprobé 45, ya no pude incorporar a los otros cinco. De aprobados y de eficiencia terminal. Por eso es que en la pregunta anterior es lo que yo pude empatar ¿no? Que muchos confunden la calidad educativa con la eficiencia terminal. Yo digo que no porque si tú terminas con un promedio de seis y no te enseñaron a leer bien ¿qué calidad vas a tener en esa lectura? Lo que sí, saliste de la escuela, pero hay diferencias. Yo creo que hablábamos de aprobados y de reprobados, y no hablábamos de calidad (Ent. 2. EC MECE-MEX, 2007: 17)

En este fragmento es posible observar que cuando imperaba preferentemente el mito cristalizado de la cobertura universal, los temas recurrentes entre docentes versaban sobre cuestiones numéricas y cuantitativas, mientras que ahora, a su parecer, se enfatizan las competencias para acceder a un determinado contenido. Para otro miembro del equipo central mexicano, el tema tiene que ver con un periodo específico y con la mejora en los resultados educativos

Yo tengo entendido desde 1980 se comenzó a nivel nacional una especie de intento por trabajar la calidad de la educación una vez que se consideró avanzado el de la cobertura... Lógico es pensar que el Sistema Educativo tiene que ir perfeccionándose, y creo que en este caso, en México urge implantar programas de este tipo porque se ha descuidado la calidad del trabajo en el aula. Parece

ser que en otros momentos nos interesó el equipamiento de escuelas, la cobertura, atender a la población al máximo, etc. y descuidamos bastante la calidad del trabajo en el aula. Y en estas circunstancias parece ser que en los exámenes, en las diferentes evaluaciones internacionales, no hemos quedado bien parados que digamos como país. Ahí se nos ha hecho notar que nos falta trabajar mucho en las áreas básicas como es el Español y las Matemáticas; en cuanto a lectura, comprensión lectora, en cuanto a la resolución de problemas. Por decir dos de las más marcadas en donde hemos estado muy por debajo de muchos otros países (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 18, 21)

Así, en el plano local oaxaqueño pueden leerse huellas del discurso nacional e internacional sobre el sentido progresivo entre la cobertura y la calidad educativa, la primera como una meta casi lograda, y la segunda como una meta por cumplir en aras de un continuo “perfeccionamiento”. Una vez que hice el seguimiento del recorrido de la calidad educativa por diversos planos de enunciación, y que observo que su uso está ampliamente diseminado en distintas escalas geopolíticas, enunciadores y documentos, es que me permito plantearla como un *imaginario* donde “el momento de representación de la forma misma de la plenitud domina a un punto tal, que se constituye en el horizonte ilimitado de inscripción de toda reivindicación y de toda dislocación posibles. Cuando esto último ocurre el mito se transforma en un imaginario” (Laclau, 1990: 79). Así, en el imaginario de la calidad educativa cabe casi cualquier demanda que le hagamos al sector, dada la exaltación de su carácter vacío y el énfasis de su sentido positivo valorativamente hablando. El nuevo espacio mítico que representa la calidad educativa se ha convertido en la cajita contenedora de casi todas las demandas realizadas al nivel básico.

En el documento *Términos asociados al proyecto Meceoax* aparece la siguiente definición de la calidad educativa

Se refiere a las características del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate. Lo anterior nos conduce a interpretar la calidad de la educación como la distancia que hay entre lo que ocurre en la práctica educativa y el deber ser, el ideal educativo dado por los paradigmas imperantes en ese momento histórico y en esa sociedad determinada⁴⁹ (Valdés, H. y F. Pérez, 1999: 13 *citado en* Meceoax, 2005: 1)

⁴⁹ El subrayado es mío.

Este acercamiento a una definición de lo que puede entenderse por calidad educativa es relativamente próximo al planteamiento que he venido presentando a lo largo de la investigación, es decir: ver en la calidad educativa un ideal de plenitud deseable utilizado en contextos de enunciación; sin embargo, la cita resulta insuficiente si queremos conocer qué se está entendiendo por calidad educativa en el proyecto Meceoax, dado que este emisor anuda una vasta cantidad de elementos flotantes a la hora de significar este punto nodal.

En el enunciante Meceoax, la calidad educativa puede entenderse a partir de lo que este proyecto plantea como medidas necesarias para lograr dicha calidad; es decir, en palabras de un entrevistado “en este Programa la calidad educativa está asociada a la elevación de los niveles de bienestar de cada una de las variables que controlamos en el proyecto” (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 36). Dichas variables están organizadas en cuatro subproyectos (de educación primaria, de dirección educacional, de educación especial, y de atención a niños de 0 a 6 años); dos especialidades (de educación física, y de salud escolar); y un programa (de alfabetización).

De todos ellos, el subproyecto de educación primaria constituye el centro alrededor del cual se integran el resto de subproyectos y especialidades. A decir de los miembros tanto del equipo central mexicano como del cubano, éste es un proyecto de carácter integral ya que para cumplir el objetivo del mejoramiento de la calidad en las escuelas participantes, es necesario intervenir desde diversos ángulos. Así, es posible leer en el Meceoax un carácter sobredeterminado de los procesos educativos en donde factores escolares y extraescolares ejercen su influencia en los resultados de los alumnos. En el mismo sentido, una diversidad de actores se involucran en la escuela primaria para llevar a cabo el mejoramiento de la calidad educativa: gente de la comunidad, padres de familia, especialistas en salud, en educación física, en educación especial, entre otros, se aglutinan en torno a este proyecto abarcativo.

Una forma de exponer las “variables” con las que está asociado el significado de la calidad educativa en el Meceoax podía ser tomando cada subproyecto y especialidad como momentos articuladores; sin embargo esa estrategia dejaba fuera elementos indispensables para entender la lectura de este enunciante. La solución fue nuevamente construir y nombrar los momentos de significación (como se hizo con todos los enunciantes anteriores) jalando los elementos que pertenecían a una misma temática familiar. Anticipo que aquí no planteo las equivalencias, diferencias y antagonismos con respecto a los planos internacional y nacional pues debido a la

amplitud de elementos que ello conlleva, prefiero una exposición esquemática y didáctica para ello. Dicha presentación se hace en el armado final de la tesis (infra., 163-182). Así, comienzo con la exposición de las “variables” analizadas como elementos articuladores que dan sentido a este punto nodal en este plano de significación.

MOMENTO SOBRE CONTENIDOS EDUCATIVOS: Este momento articulador se refiere específicamente al subproyecto de educación primaria en el que se pone énfasis en las materias de Español y Matemáticas, sin embargo, éstas no se manejan como contenidos a aprender o memorizar, sino desde su dimensión como competencias cognitivas

Con estas dos instrumentales –Español y Matemáticas- podemos conseguir ese desarrollo del cual le hablaba, de las competencias básicas del alumno. Hay resultados en otras experiencias que nos llevan a eso, porque una vez desarrolladas las competencias del Español como es el leer, el hablar, el escuchar, el resolver problemas en Matemáticas, con esas competencias bien desarrolladas, el alumno tiene una herramienta fundamental para poder acceder a conocimientos de otras asignaturas. Por eso es importante trabajar esas dos materias, porque forman parte de una estructura que permite acceder al conocimiento de las otras asignaturas (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 26-27)

Uno de los requerimientos del IEEPO fue poner énfasis en estas dos asignaturas, las cuales en el proyecto Meceox son concebidas no a partir del contenido de cada una de ellas, sino desde su carácter de competencias básicas con las cuales es posible aprender a procesar los contenidos, no sólo de estas disciplinas, sino de todas las materias escolares

Si nos enfrascamos en ver cantidad de conocimientos nos vamos a perder y jamás vamos a lograr nada. Yo creo que el sentido de la educación hoy debe tender al desarrollo de capacidades, porque lograremos más con un alumno que tenga sus capacidades desarrolladas para que él pueda ser autónomo en su aprendizaje y siga aprendiendo toda su vida y no esperar de una escuela ni de un maestro ni de un asesor, sino que sea capaz de construir él solo sus conocimientos, hacerse de información y poder procesar él con su capacidad cualquier situación de aprendizaje (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007:28)

El proyecto privilegia el aprender a aprender por sobre la saturación de datos en los niños; se plantea además que es mejor que el alumno aprenda a procesar la información, a allegarse de fuentes de conocimiento, que aprenda a investigar y a ser

autónomo en su formación, que no memorice sino que construya una respuesta a partir de los recursos y herramientas educativas para ser competentes conforme a los requerimientos de la época actual. Más que una serie de contenidos específicos, lo que se plantea es desarrollar y fomentar el uso de herramientas cognitivas para hacerse de esos contenidos específicos

MOMENTO SOBRE LA LABOR DOCENTE: en éste se concibe al trabajo académico y el recurso humano en el aula como algo más valioso que los recursos materiales y económicos para mejorar la educación primaria. Con base en esta concepción, la labor docente resulta sumamente importante a la hora de mejorar los resultados de los alumnos, por esa razón el proyecto Meceoax contempla un amplio dispositivo de diagnóstico e intervención que se orienta a modificar el comportamiento del profesor en el aula, su desempeño, la manera como se relaciona con el niño y la forma como desarrolla en él las habilidades necesarias para convertirlo en un sujeto autónomo de conocimiento.

En el Meceoax lo que se resalta es el papel del docente en la adquisición de herramientas para desarrollar las habilidades psíquicas del infante durante la acción en el salón de clases mediante cursos de preparación denominados “entrenamiento metodológico conjunto”, así como la supervisión de su trabajo con el objeto de observar sus puntos débiles y corregirlos.

Por otro lado, para el proyecto Meceoax la presencia de problemas educativos constituye el motor de la planeación, es decir, del “trabajo técnico-pedagógico”, el cual está vinculado a su noción de calidad

Pero nuestra concepción de calidad estriba precisamente en todo el trabajo Técnico-pedagógico formativo que se realiza dentro de una institución escolar. O sea, la calidad hay que buscarla precisamente en cómo una escuela cumple su encargo social. Un elemento es el recurso, pero no lo es todo ni es lo único. Hay que mover mucho, en una institución escolar, al colectivo pedagógico, o sea, el recurso humano en una institución escolar es el punto de partida para tú trabajar. El niño, el maestro, el director ¿a través de qué vas a trabajar con ellos? A través del trabajo técnico-pedagógico mediante el cual se realiza toda la labor de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en el que se inserta el escolar (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 45)

Dentro del discurso del proyecto, el docente y la planeación didáctica constituyen dos elementos que pueden ayudar a mejorar los resultados educativos; más que recursos económicos, el recurso humano es definitivo para lograr que un niño aprenda y pueda sortear los problemas que se presenten en su formación.

MOMENTO SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR: Un elemento que se articula es la participación social, entendida como la convocatoria de un amplio número de agentes a involucrarse en los procesos educativos

Para nosotros el trabajo de la calidad incluye una disposición total de las autoridades, de los distintos niveles de gobierno y prioritariamente de la localidad de donde estemos hablando. De la preocupación de los padres de familia. Es fundamental para una educación de calidad la participación de los padres de familia, pero no una participación que se dé en asistir a las juntas, en ir a los tequios, apoyar económicamente a la escuela, estar pendiente de lo que se requiere en la escuela, esa es una parte y es una parte importante. Pero lo más importante es el concepto que se tiene de educación en la propia familia, el rumbo que se puede trazar por la familia, cómo quiero que sean mis hijos cuando tengan 20 años, un horizonte de largo plazo, cómo quiero que sean dentro de 30 años, porque ese es el rumbo de mi familia, ese va a ser el rumbo de mi estado y de mi país (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 7-8)

No sólo se pretende que los sujetos participen de las actividades escolares, sino que contribuyan a la formación de sus hijos en la misma dirección en que lo hace la escuela pero desde sus propios ámbitos de acción: el hogar, la comunidad, etc. Todo ello dentro de un esquema articulado como un conjunto de influencias coherentes donde cada espacio contribuya a reforzar la acción de la escuela. De tal manera, es posible ver en el proyecto Meceoax una lógica panóptica integral que pretende vigilar que todos los sujetos que abarca su campo de acción, se vean beneficiados por los subproyectos y especialidades para que así, éstos puedan ejercer una influencia coherente a los objetivos del proyecto sobre los niños que integran la muestra

Si nosotros no trabajamos esa relación tan importante que es escuela-familia y comunidad donde cada cual potencia, una potencia a otra, se hace una acción educativa más coherente porque el mensaje educativo que recibe el niño por esas distintas vías, logra un nivel mayor de coherencia... Si la acción es coherente entre lo que se le exige en la escuela y lo que se le exige en la familia, en los modelos que ve en la comunidad, el proceso educativo gana calidad porque es más eficiente, por todas partes se está produciendo una acción educativa coherente que es los esfuerzos que hacemos ¿no? (Ent. 6. EC MECE-CUB, 2007: 58)

Otro elemento del “Subproyecto de dirección educacional” tiene que ver con el papel del director de escuela, quien no es visto como un sujeto que deba quedarse al margen de lo que acontece en las aulas sino como un promotor de la formación

docente y de la discusión colectiva en los planteles. En palabras de un miembro del equipo mexicano

Para nosotros, un directivo de calidad es aquél, no que dedica nada más sus esfuerzos a un solo aspecto de su trabajo, sino al que se va desarrollando de manera integral, al que se convierte en líder; pero líder en la acepción más general de la palabra. Aquél que preside los trabajos del Consejo Consultivo de Zona, del Colectivo Docente de su escuela o del Consejo Consultivo de su sector. Aquél que orienta mediante la práctica educativa también cualquier problemática que se detecte referente al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las escuelas (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 3-4)

Esto implica que el directivo no sea capaz sólo de ver por las cuestiones administrativas que atañen a la escuela, sino que además se involucre activamente en lo académico, que coordine actividades, que sus funciones se resignifiquen mediante los entrenamientos metodológicos conjuntos que ofrece el proyecto. No sólo están dirigidos al director del plantel, sino también a Jefes de sector, Supervisores y Asesores técnicos pedagógicos.

MOMENTO SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL: Los elementos de este momento corresponden al Subproyecto de educación especial en el cual se plantea el tratamiento de las necesidades fisiológicas especiales detectadas en los alumnos. En este subproyecto se incorpora a los padres de familia, docentes y especialistas en salud para que se capaciten y sepan cómo integrar al ámbito escolar a un hijo o alumno con alguna necesidad especial que pueda repercutir en su proceso de aprendizaje

Tenemos el subproyecto de Educación Especial. El niño a veces presenta problemas de conducta, emocionales, de audición, de lenguaje; entonces el área, el subproyecto de Educación Especial, de necesidades de Educación Especial se encarga de hacer las visitas a los padres de familia para estar en contacto con ellos, orientarlos para ver cuál va a ser el tratamiento que se le va a dar al niño en cuanto a su trato cotidiano, y de la misma manera platicar con los maestros en las escuelas primarias para que le den un seguimiento y vayan resolviendo paulatinamente estos problemas (Ent. 2. EC MECE-MEX, 2007: 15-16)

MOMENTO SOBRE EDUCACIÓN DE NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS: Los elementos de este momento corresponden al “Subproyecto NYNEC” en el que se plantea el cuidado del infante de 0 a 6 años de edad como una tarea dentro del seno familiar y

comunitario pero en permanente vinculación con el espacio escolar⁵⁰. La intención de educar a los niños de estas edades tiene que ver con preparar a los futuros educandos que atraerá la escuela, es decir, tiene un cierto carácter preventivo, para que cuando estos niños ingresen a la primaria lo hagan ya con un cierto referente de formación

NYNEC es un Programa muy importante y que al menos aquí en esta escuela ha funcionado; el año pasado funcionó muy bien. Hubo la participación de unas madres de familia que se capacitaron y unas estudiantes también de Sociología que nos apoyaron y se echó a andar ese Programa. Considero que es muy importante porque como padres de familia a veces cometemos muchos errores con nuestros hijos; creemos que, por ejemplo un niño pequeño, el ponerlo en una andadera durante mucho tiempo le va a ayudar a que pronto camine o esto o lo otro, y no, es todo lo contrario, se inhiben sus movimientos. Entonces ahí en ese Programa se les enseña a los padres de familia algunas actividades que tienen que llevar a cabo con sus hijos; y lo más interesante de este Programa es que trabajan los padres con sus hijos, no únicamente vienen los niños pequeños sino tienen que venir con sus papás. Y se estuvo trabajando con bebés desde meses hasta niños de seis años. Entonces fue una experiencia muy bonita, muy agradable en donde aprendimos muchas cosas. Las actividades elementales que debemos de ir enseñando a los niños para que puedan llegar posteriormente a la primaria ya preparados como debe de ser (Ent. 10 Profa. 3o Esc MECE-MEX, 2007: 71)

El hecho de prever con ese grado de anticipación el ingreso de un niño a la primaria tiene que ver con el deseo de que una vez inscrito en ella, tenga un desempeño notable y cualitativamente aceptable.

MOMENTO SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA: los elementos articulados en este momento corresponden a la “Especialidad de educación física” del proyecto Meceoax. Este momento articula elementos de perfeccionamiento de la clase de educación física como el entrenamiento metodológico para el maestro de esta área, así como para el profesor de grupo cuando en el plantel no exista aquella figura docente. Incluye además la vinculación y tratamiento de contenidos de las asignaturas del nivel primario dentro del horario de esta clase. Una de las razones para incorporar la educación física al proyecto Meceoax obedece a la concepción integral del proceso educativo, ya que se plantea que el aprendizaje de los niños está influenciado por distintos elementos que, operando en conjunto y de manera organizada, dan como

⁵⁰ Incluye a los niños de 0 a 6 años que tienen hermanos inscritos en la escuela beneficiada por el proyecto.

resultado un proyecto integrado que aporta desde diferentes frentes al mejoramiento del aprendizaje y de la calidad educativa. En palabras de un miembro del equipo central cubano

Si le estamos diciendo, si hemos tratado de demostrar al maestro y a los directivos de la importancia que tiene un enfoque integral de la clase, un enfoque integral del proceso formativo, nosotros decíamos que un poco nos quedamos por debajo si vemos solamente la preparación académica por un lado, y que a eso le llamemos nosotros “proceso de enseñanza-aprendizaje integrador”. También la actividad física y la clase de Educación física requiere, necesita perfeccionarse para que el propio maestro tenga una comprensión del por qué es necesaria la preparación física en el escolar. Y hemos tratado de no solamente para desarrollar capacidades físicas, sino para demostrar también lo importante que es una buena preparación física para mejorar y perfeccionar el rendimiento académico de los escolares... Y una clase de educación física en el primer y segundo ciclo de la escuela primaria tiene sus particularidades y requiere del desarrollo de una serie de habilidades y de capacidades físicas muy importantes para el desarrollo físico y mental del niño, y que por lo tanto era necesario potenciar (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 47)

Así, el desarrollo físico del niño tiene que ver con su capacidad mental y su rendimiento educativo, por lo que en el proyecto se organizó una especialidad que atiende a los niños inscritos en el programa con el objetivo de que sus profesores practiquen, en su quehacer cotidiano en el aula o en el patio escolar, los conocimientos que permitan al estudiante tener un mejor desempeño. Este mismo entrevistado me puso como ejemplo que la postura del niño a la hora de tomar una clase, influye en el grado de atención “porque una buena postura ayuda a concentrar la atención, y la atención es una expresión del carácter selectivo que tiene nuestra conciencia” (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 47)

MOMENTO SOBRE SALUD ESCOLAR: los elementos articulados a este momento corresponden a la “Especialidad de salud escolar” en la cual se prepara a los agentes educativos respecto a la higiene y alimentación adecuada para facilitar el aprendizaje; se les informa para que sepan cómo deben comer los niños y qué hábitos de limpieza deben tener tanto dentro de la escuela como fuera de ella (hogar y comunidad); es decir, se ofrecen recursos sobre estrategias alimentarias y de limpieza que contribuyan al crecimiento sano del cuerpo y sus repercusiones en lo educativo. Un profesor lo expresa de la siguiente manera

El Programa de Salud aquí en la escuela, pues es hacer conciencia en los padres ¿no? de la buena alimentación y de los alimentos nutritivos, fomentar en los alumnos el buen comer, ir desechando o haciendo a un lado los productos chatarra o pacotillas. Hoy en día es muy generalizado por los niños que se lleven a la boca alimentos que se preparan rápido ¿no? sin propiedades nutritivas, y en Salud, aquí se ha observado que ha funcionado porque incluso, cuando ha habido oportunidades de realizar y demostrar con los padres, pues se han mostrado muchos tipos de alimentos y los niños ven y observan y comparten qué es bueno para su alimentación y qué es malo (Ent. 9 Prof. 5º Esc. MECE-MEX, 2007: 68)

La intervención del proyecto es tan abarcativa, que aspectos que pudieran parecer del ámbito reservado al hogar terminan conformándose en elemento que repercute en el desempeño educativo de los alumnos.

MOMENTO SOBRE ALFABETIZACIÓN: Los elementos de este momento corresponden al “Programa de alfabetización” incorporado a partir de un requerimiento particular del IEEPO al equipo del Meceox, dados los altos grados de analfabetismo en la región⁵¹. Se plantea la alfabetización de los padres de los niños que conforman la muestra del proyecto, lo cual les permitirá comprender lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, así como también les facilitará el ayudarlos de manera efectiva en sus tareas. Así, un padre alfabetizado resulta un apoyo para el aprendizaje de su hijo, y en consecuencia, para elevar su rendimiento y la calidad educativa. Un miembro del equipo cubano lo plantea en los siguientes términos

Forma parte del proyecto también el subproyecto de alfabetización, lo que en el caso de Oaxaca ha habido un programa muy amplio de alfabetización que es independiente al Proyecto, y lo que hacemos es establecer el vínculo con ese programa para potenciar la alfabetización de los familiares de los niños que tenemos en la muestra del MECE, de los niños con los que trabajamos de 0 a 6 y los de educación primaria, y también ahí se han tenido buenos resultados (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 34)

MOMENTO SOBRE ENFOQUE PEDAGÓGICO: en este momento se articulan elementos sobre la concepción pedagógica que permea el proyecto. La influencia del enfoque histórico-social de Vygotsky y planteamientos constructivistas es decisiva a la hora de entender lo que en este plano de enunciación se entiende por calidad educativa. Un integrante del equipo central cubano comentó que el hombre aprende en un plano inter e intrapsicológico y “la personalidad de un sujeto se forma en el

⁵¹ Según el *Marco normativo* del proyecto “los indicadores de analfabetismo existentes en el estado, están entre los más altos del país, lo que implica la necesidad de desarrollar un fuerte programa para abatir este rezago” (IEEPO; 2005 b: 2)

propio sujeto a partir de las influencias que recibe de la realidad” (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 45). En ese sentido se plantea la posibilidad de formar sujetos autónomos que aprendan a aprender y a desarrollar habilidades y competencias para hacerse de conocimientos y contenidos específicos siempre en vinculación con la comunidad que le rodea.

La presencia de problemas educativos y dificultades en el aprendizaje de los niños –tales como el error- no tienen una significación negativa en el proyecto, sino más bien constituyen una posibilidad de diagnóstico e intervención de carácter positivo valorativamente hablando. No se trata de memorizar la respuesta correcta, sino de entender el proceso que condujo al estudiante a una respuesta; la intención de este trabajo es hacer que el niño reflexione y construya una respuesta pues “para nosotros es muy importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga como elementos lo activo y lo reflexivo, es esencial para que haya un aprendizaje. De lo contrario estamos sustituyendo el error por la respuesta correcta y eso no se interioriza. Eso mañana se olvidó” (Ent. 6. EC MECE-CUB, 2007: 56). Así, los problemas y el error constituyen dos elementos que provienen del discurso constructivista. Ambos entran a formar parte de la significación de la calidad educativa.

Otro planteamiento tiene que ver con las emociones y sentimientos del escolar, pues estos elementos también constituyen condiciones de aprendizaje del niño en el Meceox

El encargo social de la escuela es preparar al hombre para la vida, y en estos años que estamos viviendo preparar al hombre para la vida significa en primer lugar en nuestra concepción, estimular un aprendizaje desarrollador en los escolares lo cual significa tres cosas fundamentales: en primer lugar analizar al niño, al escolar como una unidad de lo afectivo y lo cognitivo no solamente como una máquina que aprende o que puede aprender; porque el aprendizaje nunca lo podemos ver desligado de la esfera afectiva o motivacional del sujeto, y eso muchas veces no ocurre en la escuela. Con nuestro proyecto pretendemos lograr eso en 1er lugar. En segundo lugar que el niño pueda ir transitando de la dependencia que tiene al maestro a la independencia. Y en tercer lugar que el niño sea capaz de transferir conocimiento, habilidades, de exportar valores que se correspondan con el tiempo en que vive (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 44)

MOMENTO SOBRE ENFOQUE INTEGRAL: Para un miembro del equipo central mexicano “nuestro concepto de calidad como concepto del proyecto es la atención integral, es decir, para nosotros calidad es, necesariamente, integralidad”

(Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 6). El carácter abarcativo del Meceoax nos permite ver en la calidad educativa una significación sobredeterminada por un amplio abanico de influencias que pueden contribuir a mejorar los resultados educativos, tanto agentes (padres de familia, autoridades educativas, docentes, alumnos, especialistas en salud y en educación especial, la comunidad, etc.), como procesos que intervienen en la formación del niño (formación en salud, educación física, la alfabetización de adultos, el cuidado del niño de 0 a 6 años, etc.). Se considera entonces, que el Meceoax debe conformarse tanto por las variables que han presentado resultados exitosos en Cuba, como por los requerimientos propios de la entidad, sean éstos de carácter contextual o institucional. Así, se observa una amplia gama de factores que, trabajando en conjunto, pueden contribuir a mejorar la calidad educativa en la región.

Estos diez momentos articulan un amplio número de significantes que dan contenido a lo que se entiende por calidad educativa en este proyecto, el sentido sedimentado hegemónico de este plano de enunciación resulta así sumamente abarcativo. Para mayor claridad, presento un esquema panorámico sobre la significación de este enunciante en el cierre capitular.

DIMENSIONES UTÓPICAS EN EL MECEOAX

¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad? ¿Antes de este proyecto no había calidad?: la imposibilidad-productividad de la calidad educativa, “una aspiración que no tiene tiempo”

El punto de partida para tratar a la calidad educativa en su dimensión utópica fueron las respuestas que mis entrevistados hicieron a las preguntas detonadoras “¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad educativa?” y “¿Antes de este proyecto no había calidad educativa?”

Las respuestas de los miembros del equipo central mexicano, del cubano, del director de escuela y de los maestros que laboran en ésta, resultaron sumamente interesantes: todos concebían la incompletud de la calidad, le anudaban una valoración positiva y superior, de igual manera que observaban su presencia desde antes de la llegada del proyecto Meceoax en las escuelas. A continuación me permito exponer textualmente algunas respuestas de mis entrevistados a la pregunta “¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad educativa? remarcando con negritas los fragmentos que me interesa destacar

¡Uff, yo creo que esa es la pregunta del 64 000! Nosotros, a través de las mediciones que hemos hecho, le puedo asegurar que hemos

logrado transformaciones... yo creo que ese es un tema inacabado no nada más en Oaxaca, en México sino en muchos países del mundo... Yo no creo que podamos hacerlo en dos años de manera masiva, sí creo que podemos alcanzar la calidad en lugares muy específicos y que eso pueda servir de detonante para ir cada ciclo escolar avanzando hacia otras localidades, pero pienso que es algo que no se va a acabar (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 8-9)

En esta cita es posible observar que sí es posible lograr ciertas “transformaciones” encaminadas a mejorar la calidad educativa mediante la aplicación del proyecto Meceox y otras medidas de política educativa, sin embargo se reconoce el tema como algo “inacabado” e inacabable en diferentes lugares del mundo y resulta aún más interesante cuando se concluye el fragmento con la frase “es algo que no se va a acabar”, es decir, el conseguir la calidad no puede precisarse en términos temporales porque consiste en un trabajo constante y sin final. Para otro miembro del equipo mexicano, el tiempo resulta también indefinido

Yo creo que va a tardar para nosotros en Oaxaca que ocupa creo que el penúltimo lugar nacional en rezago. Sí nos va a llevar un buen tiempo para alcanzar esa calidad. No es fácil predecir cuándo ni qué tiempo nos llevaría, pero ese tiempo puede ser corto o largo dependiendo de que trabajemos bajo un esquema adecuado y no nos perdamos en –al menos lo digo por el estado- en movilizaciones de orden político-sindical que eso ha dañado mucho la calidad educativa ¿no? (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 25)

El entrevistado comienza enunciando las carencias educativas de la entidad ante las cuales se propone la calidad educativa como discurso que compensará ese rezago. Logrando la calidad sin desviarse del camino trazado hacia ella, es decir, mediante proyectos como el Meceox que pretendan aminorar las contingencias, es como se podrá acceder a mejores posiciones en las tablas comparativas de los resultados del país. Nuevamente, “no es fácil predecir cuándo ni qué tiempo nos llevaría” llegar a la calidad educativa, por lo que se significa como un horizonte de plenitud impreciso. En palabras de un entrevistado del equipo cubano

Yo creo que la calidad educativa es una aspiración que no tiene tiempo. Siempre es susceptible de perfeccionar un proceso en términos de calidad aún cuando pensemos que hayamos logrado un determinado nivel de calidad sería justo que fuéramos todo lo ambicioso posible con la calidad. Es decir, que cada vez aspiremos a niveles superiores de calidad. No creo que haya un tiempo determinado para decir “ya logramos la calidad”. No, porque hablar de calidad es hablar de mejoramiento, es hablar de

perfeccionamiento y eso tiene que ser constante, sistemático (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 37)

Esta es una respuesta profundamente esclarecedora de lo que se puede pensar cuando se habla de calidad educativa: no sólo significa hacer que el docente planee su clase, o que el directivo se apropie de las tareas pedagógicas de la escuela, o que los padres entren a los planteles a trabajar con sus hijos, o que su influencia educativa en el hogar se corresponda con lo que el niño aprende en la escuela, o que los adultos analfabetas con hijos en las escuelas que participan del proyecto aprendan a leer y escribir. No sólo esos elementos están significando a la calidad, sino también un cierto sentido positivo valorativamente hablando. Si la calidad es una “aspiración” y tiene que ver con el “perfeccionamiento”; si resulta además una ambición, entonces es algo que se desea conseguir y que en cierta medida tiene una proyección a futuro; es algo que no tenemos en cantidad suficiente, de lo que carecemos, pero que podemos lograr. Además resulta algo gradado: puesto que los horizontes de plenitud son una condición precariamente lograda y al mismo tiempo inacabados, la meta de la calidad se significa de manera gradada, es decir, la tenemos pero es posible “aspirar a niveles superiores”; hay calidad educativa en las escuelas que conforman la muestra del proyecto Meceox, y sin embargo es posible mejorarla; y dado que el “perfeccionamiento” es algo constante, entonces el logro de la calidad educativa resulta un horizonte inagotable. Ello le da un carácter no sólo abarcativo sino además aprovechable, pues éste significativo puede ser utilizado de forma recurrente y su sentido positivo seguirá convocándonos a trabajar por su consecución. Subyace en este fragmento una concepción *imposible* de la calidad educativa, y lo es en sentido radicalmente productivo, pues si no es posible llegar a lograr la calidad total, entonces lo que sí es posible es trabajar constantemente para tratar de mejorarla de manera gradual. Para otro miembro del equipo central cubano

No sólo la calidad, los procesos educativos son procesos complejos, y lograr niveles superiores de calidad en estos procesos son procesos complejos. Y yo pienso que igual nosotros no podemos decir que esto es un año, esto son dos años, o cinco. Para nosotros se expresa en esos indicadores que en el hacer se van transfiriendo y van tomando los agentes y los factores y se ve en sus modos de actuación y se ve en los resultados (Ent. 6. EC MECE-CUB, 2007: 59-60)

Este entrevistado nuevamente plantea la imposibilidad de establecer una delimitación temporal para conseguir la calidad educativa, sin embargo está

convencido de que existen mecanismos para asegurar que en los procesos educativos se vayan adquiriendo “niveles superiores de calidad”. Es decir, la calidad como algo gradado, que es susceptible de tenerse en cierta medida pero que sigue siendo deseable tenerla en mayor cantidad o en mejor modo. Si la calidad educativa es accesible en grados, entonces es factible ir adquiriendo cada vez más de esos grados, y este proceso de adquisición se puede comprobar en la medida en que se van constatando las mejorías a través de un complejo dispositivo que vigile nuestro camino hacia el ideal de plenitud. El proyecto Meceox constituye así ese dispositivo que pretende constatar en qué medida vamos cumpliendo las metas de mayor y mejor aprendizaje mediante observación directa, cuestionarios, subproyectos especialidades, índices e indicadores en donde se evalúa el grado de calidad logrado.

A continuación, expongo cuatro fragmentos en donde el director de escuela y los tres profesores entrevistados dan cuenta del carácter inagotable de la calidad educativa. Ante la misma pregunta ¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad educativa? ellos responden

No podría manejar tiempos, esto es un proceso a largo plazo. Pero no, tiempos así específicos que diga “de aquí a acá” eso no puede manejarse (Ent. 7. Dir. Esc. MECE-MEX, 2007: 62)

Pues yo creo que no es “cinco años y termino”, creo que es constante ¿no? Porque el tiempo va cambiando, las nuevas corrientes van cambiando simplemente. No se termina, va a seguir y debe de continuar ¿no? Porque ahorita estamos nosotros, tal vez nosotros nos jubilemos pero los que vengan tienen que continuar y tienen que seguirse preparando (Ent. 8 Profa. 1º Esc. MECE-MEX, 2007: 63)

Creo que no hay límite de tiempo ¿no? No podemos dar un periodo y ya lo logré, es constante el trabajo del maestro, día tras día se tiene que mejorar; no hay fecha digamos, no tiene límite (Ent. 9 Prof. 5º Esc. MECE-MEX, 2007: 67)

Pues yo siento que no podría yo decir “en uno o dos años”, esto a lo mejor no lo vea yo ahorita ya, sino que es algo a largo plazo; es a largo plazo porque son muy pocas las escuelas que están participando en este programa. Entonces yo siento que a través de que las demás escuelas, las demás instituciones se integren al Programa, es como vamos a ir avanzando. Ahorita tiene dos años el Programa que se inició aquí, entonces poco a poco, yo siento que no podría especificar exactamente en qué tiempo pero sí requiere de esfuerzo y dedicación para que un día no muy lejano pueda uno ver esos resultados (Ent. 10 Profa. 3º Esc MECE-MEX, 2007: 69-70)

Las respuestas de estos entrevistados resultan sumamente ilustrativas de lo que el sujeto que labora en la escuela concibe como una de las dimensiones de la calidad educativa. Todos ellos contestan de manera concisa que no existe un tiempo límite para asegurar que se ha llegado a la calidad educativa, que no es posible delimitar un periodo específico para encuadrar los procesos de mejoría en el aula y la escuela. La seguridad de sus respuestas me hace pensar que su ámbito de desempeño –el espacio escolar-, y su experiencia en la labor que llevan a cabo les permite tener argumentos para ofrecer respuestas en el sentido en que lo hacen, con la confianza de significar en unos pocos renglones que la meta de la calidad educativa “es un proceso a largo plazo”, “es constante y no se termina”, “no tiene límite” y no puede “especificarse en tiempo”. El segundo de ellos incluso incorpora una dimensión histórica “las nuevas corrientes van cambiando”, con lo cual es posible entender que el contexto mismo va modificando los requerimientos que depositamos en la significación de la calidad educativa, razón por la que este significante de plenitud resulta altamente maleable según el momento histórico en que lo enunciemos. El tiempo a futuro se entiende a partir de frases como “es un proceso a largo plazo”, “va a seguir y debe continuar”, “no tiene límite”, frases que apelan a la calidad en su dimensión a futuro, como algo a concretarse posteriormente o como una condición que se va adquiriendo paulatinamente.

Así, la calidad educativa puede entenderse como un significante que enuncia un sentido utópico y benéfico. Resulta además una condición *imposible* porque siempre se encuentra proyectada a futuro, y en el camino hacia la consecución de sus metas –cualquier cosa que ellas estén significando- se llevan a cabo logros; éstos se relativizan cuando se mira hacia enfrente y se observa que se sigue en incompletud, que aún presentamos carencias por cubrir –algunas las arrastramos de antes, otras son producto de nuevas ambiciones-, y sin embargo, en el camino hacia la construcción de la calidad fuimos teniendo algunos logros, los cuales de nuevo se relativizan a la hora de percatarnos de que todavía tenemos metas por cumplir. De tal manera, la calidad resulta inaccesible, pero es precisamente este carácter el que le permite presentarse como un horizonte productivo, pues si nunca la tenemos en su totalidad y si es imposible la plenitud total, entonces es posible el planteamiento de múltiples utopías precarias y con ello, la constante recreación de lo social. Es por ello que la calidad es *imposible* y por eso mismo, *productiva*.

“Sí hay calidad, pero no como quisiéramos”: presencia y ausencia simultánea de la calidad educativa

Como mencioné anteriormente, dos preguntas de mi cuestionario fueron las que me permitieron entender la significación de la calidad educativa como una utopía por alcanzar. La segunda de ellas fue “¿Antes de este proyecto no había calidad educativa?”. Nuevamente presentaré las respuestas que mis entrevistados hicieron a este cuestionamiento al tiempo en que doy cuenta del sentido utópico que observo en ellas. Para un miembro del equipo central mexicano

Indudablemente que hay escuelas, hay maestros que trabajan muy bien, que tienen condiciones óptimas en su escuela para desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Escuelas de las que han salido alumnos que han creado cosas, y eso nos permite saber que sí ha habido calidad. Lo que pasa es que no se hace extensivo a todas las escuelas, y entonces hablar de calidad en una escuela no es hablar de calidad del Sistema Educativo Oaxaqueño, que sería muy diferente. Entonces sí hay calidad pero no como quisiéramos (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 9-10)

La calidad educativa está presente en cierta medida en las escuelas de la muestra Meceoax, sin embargo constituye una meta que puede obtenerse en mayor medida. El discurso de la calidad constituye una fantasía en la medida en que nos ofrece los parámetros de la plenitud para compensar nuestras carencias educativas. No podemos asegurar que nunca hemos experimentado dicha calidad pues el haberla conocido –cualquier cosa que ésta nos haya representado- es condición para seguir deseándola en mayores dosis. Al respecto, resulta esclarecedor el siguiente fragmento perteneciente a un miembro del equipo central cubano

Siempre hay una determinada calidad, y nosotros sí hemos encontrado muchas potencialidades aquí para elevar esa calidad. El propio nombre del Proyecto ya dice “mejoramiento” de la calidad; es decir, hay una calidad, lo que estamos tratando es de mejorar, de contribuir al mejoramiento de esa calidad, de compartir un proceso para elevar la calidad, pero sí había calidad (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 38)

Si siempre ha habido un cierto nivel de calidad ¿por qué pensar que es necesaria en mayor medida?, ¿por qué trabajar para mejorarla? Nuevamente se manifiesta la falta en el sujeto colectivo que nos permite representarnos plenitud en un discurso prometedor que cumpla la función de resarcir nuestras carencias y errores. Nuevamente el significante calidad está sobresignificado de sentidos de plenitud, estamos metiendo dentro de él toda clase de promesas de mejora educativa por lo

que aún cuando no supiéramos lo que queremos decir con este término, su posición de completud nos hace pensar que se refiere a algo deseable.

Por otro lado, si nos apegamos a los sentidos que se enuncian a manera de subproyectos y especialidades dentro del Meceox y que son precisamente los que están significando a la calidad educativa en esta construcción hegemónica, entonces tenemos coordenadas de cómo llevar a cabo la anhelada mejoría: a partir de observar resultados distintos –e incluso podríamos decir que *superiores*- en los indicadores que el Meceox manipula.

Por último, resulta significativo que el mismo proyecto reconozca la existencia de la calidad educativa antes de que se empezara a trabajar su propuesta, pues ¿cómo se concebía la calidad antes y cómo después del Meceox?; ¿cómo es que ya existía en las escuelas si es una meta que no tiene límite? Pienso que aquí es posible entenderla de la manera como la he venido tratando en la investigación: aunque la calidad es algo que no tiene límite de consecución, está al mismo tiempo presente, porque cuando nos fijamos una meta deseable y la conseguimos, nos percatamos de que nuestro deseo por mejores resultados sigue abierto y por lo tanto nunca suturamos el proceso educativo; nos damos cuenta de que se siguen presentando carencias y problemas educativos en la escuela y buscamos la manera de solucionarlos. Y si nuevamente los solucionamos, vuelven a presentarse otros que intentaremos resolver... Por ello, aunque la calidad no tiene límite, es posible tenerla en cierta medida, y cuando creemos que logramos algo, estamos listos para proponernos una meta más; de esta manera la calidad ya existía pero podemos ir mejorándola. Y en esa consecución de utopías parciales radica la constante recreación y producción del sentido social. La calidad educativa sólo está guiando nuestro deseo. El siguiente entrevistado incorpora la dimensión histórica

Sí, yo tengo el criterio que la calidad educativa ha un poco entrado como término, como proceso en la práctica y en la sistematización de la teoría pedagógica en estos últimos tiempos, por la necesidad que hay de establecer un paralelo entre los tiempos que vivimos y la calidad de los servicios educativos; pero siempre ha existido todo lo relacionado con la necesidad de transformar cualitativamente a los sujetos que tenemos delante, ese siempre ha sido el objetivo de la educación, lograr una transformación cualitativa que se corresponde con una meta a lograr en cada sociedad ¿no? Y en todas las sociedades, desde que surgió la escuela en la descomposición de la comunidad primitiva para acá, ha existido siempre una meta, un objetivo, eso es lo que nos distingue a los seres humanos y a la escuela como institución, que hay objetivos prefijados para la formación escolar. Por lo tanto, para mí siempre

ha existido la calidad educativa como meta (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 50)

Este fragmento resulta sumamente esclarecedor de la dimensión utópica que acompaña al significativo calidad educativa. Lo que está planteando de fondo este entrevistado no es tanto la significación de la calidad educativa sino la necesidad constitutiva del ser humano de plantearse metas a seguir, las cuales pueden ser vehiculizadas a través de significantes como el de “calidad educativa”. Es decir, la calidad es un “término”, un nombre, un vehículo que transporta la significación de lo deseable en el ámbito educativo; la función del significativo calidad educativa es representar la plenitud anhelada y no poseída.

Los planteamientos utópicos, los horizontes de plenitud, la sensación de querer algo más de lo que se tiene, el sentimiento de aspirar a un cambio, de modificar el estado de cosas imperante, es la condición de rellenado de significantes como el de calidad educativa, por eso este significativo puede presentarse como un contenedor de representaciones de la plenitud, desde las más personales hasta las más colectivas. El sentimiento de querer cambiar algo y producir constantemente, encuentra un recipiente de significación y representación adecuado en este “término”. La plenitud no tiene de suyo un contenido literal, pero hay una necesidad de nombrarla y representarla, y esta operación puede llevarse a cabo mediante el uso de significantes tendencialmente vacíos como éste. Un último aspecto que nos muestra la cita, es que la representación de la plenitud que hagamos en el significativo calidad educativa está en consonancia con el momento histórico que estemos viviendo.

Por último, expondré los puntos de vista al respecto de algunos de los docentes y del director de escuela entrevistado. Ellos coinciden en que la calidad ya estaba presente antes de que se llevara a cabo el proyecto Meceoax. Ante la misma pregunta de si ¿Antes de este proyecto no había calidad educativa? ellos contestan

La calidad educativa es muy ambigua, no podemos decir que no había, yo no puedo manejar en ese sentido eso porque cada quien tiene su visión de qué es calidad (Ent. 7. Dir. Esc. MECE-MEX, 2007: 62)

Sí, sí porque siempre ha habido ese compromiso de trabajo, sí ha habido calidad (Ent. 8 Profa. 1º Esc. MECE-MEX, 2007: 65)

Ha existido. Creo que en cada época ha funcionado y ha habido calidad, pero hoy en día con nuevas técnicas de cómo enseñar lo veo un poco mejor... al estar en este Programa con los maestros cubanos pues hemos cambiado mucho, yo diría que mucho. Pero lo

importantes es aceptarlo pues, aceptar el cambio. Si yo no acepto el cambio pues no voy a cambiar ¿no?, y mi trabajo, mi labor educativa seguiría por el mismo cauce (Ent. 9 Prof. 5º Esc. MECE-MEX, 2007: 68)

Para el primero, la presencia de la calidad antes y después del proyecto tiene que ver con lo que antes de éste se concebía como calidad educativa, así que la búsqueda de bienestar y el desempeño de la labor directiva y docente se concibe como si siempre hubiese estado encaminada a ofrecer lo mejor que pueden y no sólo se presenta con la llegada de un proyecto o un significativo nuevo. Además, la mejoría tiene que ver con lo que en cada momento histórico se requiere e incluso con lo que cada sujeto docente piense que signifique la calidad. Para el segundo entrevistado “siempre ha habido” calidad precisamente porque se tiene un “compromiso” de rendir buenos resultados; y para el tercero “ha existido” siempre de acuerdo a cada época histórica y según los requerimientos que se tienen en un contexto específico. Por ello, calidad ha habido, ha estado presente, pero su ausencia se siente cuando nos representamos nuevas metas de plenitud.

Los índices pauperizados y el anhelo de mejorar: condiciones para la utopía

A continuación presento algunos fragmentos de entrevistas elegidos para mostrar cómo están en juego las nociones de falta, deseo y fantasía (Zizek, 1992) en la construcción de mi objeto de estudio referido al plano regional.

Según el documento oficial del Meceox, existe un listado de “resultados esperados” que tendrían que ser cumplidos por el proyecto. En el texto se plantean los siguientes objetivos para el territorio de la muestra: disminución de la tasa de analfabetismo; aumento de la cobertura de atención educativa a los niños de 0 a 6 años; disminución de los reprobados y el incremento de la retención de los niños y niñas en el nivel primario; el incremento en el aprendizaje de los saberes básicos (Español y Matemáticas); el perfeccionamiento del proceso de diagnóstico e intervención para los niños que requieren educación especial; el incremento de las actividades de educación física; el mejoramiento de los hábitos de salud, higiénicos y nutricionales de las familias de la comunidad; el fortalecimiento de las relaciones escuela-entorno; la elevación del desempeño del personal y su apropiación de alternativas metodológicas para el perfeccionamiento de la actividad educacional; y, la elevación de la calidad de vida del territorio (IEEPO, 2005 a: 11-12). Cada uno de los “resultados esperados” está enunciado a partir de una carencia, algo que se desea resarcir o completar mediante su representación de una plenitud alcanzable: mayores

índices de alfabetismo; mayor acceso de los niños de 0 a 6 años a la educación; mayor número de aprobados... etc.

En los resultados de las entrevistas también es posible observar representaciones de la falta, el deseo y el discurso compensador. Para un miembro del equipo cubano, la respuesta a la pregunta ¿Por qué elaborar y llevar a cabo un programa que mejore la calidad educativa? implica el reconocimiento de estos tres componentes

Yo creo que en este sentido lo fundamental es ver que los problemas en la educación nunca van a terminar y eso está claro por qué ¿no? Y constantemente hay que estar buscando alternativas para ir transformando la educación. Y yo creo que mejorar la calidad educativa, o un Programa, o un Proyecto para mejorar la calidad educativa responde a esa exigencia que siempre va a tener la escuela (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 46)

Para el entrevistado, la calidad educativa responde a la necesidad de dar respuestas satisfactorias a los problemas educativos, a la búsqueda de alternativas de mejoramiento, por lo cual puede leerse a la calidad como la representación de un ideal de plenitud deseado que pretende resolver nuestras fallas y debilidades educativas –cualesquiera que éstas sean, y cualquiera representación que se haga de ellas-. Ante la misma pregunta un miembro del equipo mexicano plantea

Parece ser que en los exámenes, en las diferentes evaluaciones internacionales, no hemos quedado bien parados que digamos como país. Ahí se nos ha hecho notar que nos falta trabajar mucho en las áreas básicas como es el Español y las Matemáticas; en cuanto a lectura, comprensión lectora, en cuanto a la resolución de problemas, por decir dos de las más marcadas en donde hemos estado muy por debajo de muchos otros países. Entonces, creo que ese tipo de evaluaciones nos hace ver en qué nivel estamos, y el mensaje que conlleva este tipo de evaluaciones es que nos marcan en dónde debemos trabajar más (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 21)

A decir de este entrevistado, la razón por la cual es necesario elaborar y llevar a cabo un proyecto que mejore la calidad educativa, obedece a una serie de precariedades que tenemos en el sistema educativo nacional señaladas por emisores internacionales, las cuales se conciben de urgente resolución. El entrevistado plantea que estas pruebas “nos marcan dónde debemos trabajar más”, lo cual puede entenderse como el marco que guía el deseo de suprimir la falta mediante una propuesta, fantasía o discurso compensador que nos permita mantener abierta la esperanza de que podemos resarcir nuestros errores.

El deseo de mejorar tanto los indicadores educativos como las condiciones de vida de los participantes en el proyecto constituye el motor que nos hace andar hacia el ideal de plenitud. El deseo “motiva” y la “preocupación” incita a actuar en pro de una elevación de los resultados e indicadores educativos, sea desde la posición de autoridad educativa o de los sujetos que se desempeñan dentro del ámbito escolar. En palabras de un miembro del equipo cubano

Yo creo que esa es la aspiración más importante de todas las sociedades, de todos los seres humanos: lograr cada vez más el desarrollo de todos y por eso se buscan en todos los países -y nosotros en Cuba lo buscamos- formas superiores que hagan avanzar la educación. Con eso se logre avanzar el desarrollo del niño, del adulto, vaya eso es el ideal. Un hombre educado, un hombre culto es un hombre de más posibilidades, y un colectivo humano bajo esas condiciones en una sociedad es algo a lo que se aspira ¿no? (Ent. 6. EC MECE-CUB, 2007: 58-59)

La “aspiración” de mayor “desarrollo” y de “avanzar”, es decir, el deseo de cumplir una fantasía de mayor completud, produce en el sujeto la actividad que lo dirige hacia las metas que se propone cumplir. Si la falta es la condición de posibilidad, el deseo conforma la iniciativa que nos echa a andar hacia su construcción y cumplimiento mediante las coordenadas que disponen nuestras fantasías.

Cada una de las dimensiones que maneja el Meceoax, proyecta una fantasía que podemos lograr parcial y precariamente: que el niño aprenda en su paso por la escuela; que el directivo ejerza un liderazgo tanto en la escuela como en la comunidad; que los docentes modifiquen efectivamente su práctica; que la familia apoye la educación de sus hijos mediante su propia alfabetización e inclusión en el proyecto; que los niños de 0 a 6 años se preparen para su ingreso posterior a la escuela primaria; que la clase de educación física brinde herramientas a los alumnos para su aprendizaje; etc. Se desea así que todas estas metas se cumplan, se trabaja para acercarse hacia ellas, se presentan como algo que puede concretarse si se trabaja en su consecución, orientan hacia dónde se puede llegar, proponen un marco de acción para poder ser logradas. En el camino hacia la realización de las fantasías, los sujetos involucrados se van viendo a sí mismos más completos – aunque no por ello, concluidos-.

La utopía expansiva de la calidad educativa: más países, más estados, más escuelas, más sujetos, más tiempo

En este apartado resulta pertinente utilizar la noción de *utopías expansivas* (Buenfil, 2000 c) para entender la emergencia y diseminación del proyecto cubano-oaxaqueño Meceoax. El amplio cúmulo de investigaciones llevadas a cabo en institutos cubanos nutrió la significación del proyecto. La especificidad de estos particulares que se universalizaron y se convirtieron en algo deseable para muchos países del mundo, radica en que su efectividad fue comprobada por un aparato de saber académico que certificó que efectivamente esas experiencias particulares podían expandirse a otros contextos sabiendo de antemano – o al menos esperando- que funcionarían tanto como en su lugar de “origen”.

Una vez comprobado que “n” cantidad de variables aplicadas al ámbito educativo de nivel básico tuvieron un efecto positivo, se procedió a contener todos esos elementos en una cajita llamada “calidad educativa” y una vez ahí se divulgó que ésta era la receta más efectiva para mejorar la educación y el rendimiento de los alumnos. La maraña de particulares que fueron encerrados en la cajita contenedora, se convirtió en un universal hegemónico, y con ello, en una utopía expansiva. Ello es posible gracias a que la cajita seleccionada para contener todos los elementos que ayudan a mejorar la educación básica, se ha constituido como un *imaginario* abarcativo de sentidos de plenitud.

Existen otras razones por las que planteo a la calidad educativa en el plano regional como una utopía expansiva y tienen que ver precisamente con las respuestas de mis entrevistados. Ante el cuestionamiento sobre la presencia del proyecto en otros estados de la República mexicana, los miembros del equipo central cubano plantean

Sí, incluso Oaxaca no es el primero. La primera experiencia del Proyecto MECE se tuvo en el caso de la República Mexicana en San Luis Potosí, experiencia que un poco contribuyó a que se multiplicara en otros estados de la República, en este caso Oaxaca. La experiencia del estado de San Luis Potosí fue evaluado por la UNESCO y los resultados fueron positivos. Y además de San Luis Potosí y de Oaxaca se ha aplicado y se viene aplicando en Tabasco, en Michoacán, en un municipio de Puebla, y no recuerdo ahora en cuál más; pero en todos esos se ha aplicado (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 43)

De las experiencias en el territorio cubano, el proyecto MECE fue trasladado a otras latitudes latinoamericanas, entre ellas a nuestro país. La UNESCO –desde su

posición de experta en los temas del ámbito educativo- ha certificado el valor de esta iniciativa y la viabilidad de exportarla a otros contextos. Una vez en México, el proyecto se implementó en –al menos- cinco entidades, y dentro de cada estado se lleva a cabo en diversas regiones y planteles escolares. Así, la utopía se expande irradiando su significación en los lugares por donde pasa.

La resignificación que se origina en las necesidades propias del estado y de las modificaciones que el equipo mexicano propone, han dado como resultado un proyecto más adecuado a las condiciones de trabajo de las escuelas oaxaqueñas en que se lleva a cabo, por ello, esa adecuación y resignificación se viven como un “perfeccionamiento”, porque las respuestas que ofrece resultan contextualizadas a la situación específica de cada plantel⁵². Además, los entrevistados plantean que sólo en el caso de Oaxaca se ha tenido mayor “amplitud” y “sistematización” porque fue aquí que, a petición de las autoridades locales, se incorporó por ejemplo, el programa de alfabetización. El Meceox, no sólo se ha expandido geográficamente hablando, sino también en su propio diseño, el cual se ha vuelto más abarcativo en esta entidad

La peculiaridad de Oaxaca es la aceptación que ha tenido el Proyecto y la manera en que se ha ido extendiendo... Entonces la particularidad de Oaxaca es eso: la expansión que va teniendo el proyecto, la manera en que se va perfeccionando, y los resultados que va teniendo. Incluso esta concepción que yo te explicaba que tiene el Proyecto como estructura, por subproyectos y especialidades, en todos los estados no se hace así. Aunque tiene de base una misma concepción como diseño, pero aquí eso se ha ido enriqueciendo. El especialista de Salud escolar, el especialista en Educación Física, esas fueron necesidades que aparecieron aquí en Oaxaca y entonces se incorporaron al Proyecto. Es decir que se ha ido mejorando, se ha ido perfeccionando, se está incluso considerando como Proyecto de referencia en el caso particular nuestro ¿no? Que el Proyecto se aplique en muchas partes, pero aquí en Oaxaca se está considerando como Proyecto de referencia para que esa experiencia que se ha ido teniendo pues se pueda generalizar, se pueda utilizar en otros lugares donde también se aplique el Proyecto (Ent. 4. EC MECE-CUB, 2007: 39)

La incorporación de subproyectos y especialidades que parten de necesidades o planteamientos específicos de la entidad, resignifica la noción misma de calidad

⁵² Incluso en algún momento, mi entrevistado no. 6 comentó que en todos los lugares donde el proyecto se lleva a cabo, se realiza una adecuación según la diversidad y el contexto de implementación.

educativa, pues aquí hay más momentos que la llenan de contenido. Por otro lado, el hecho mismo de que el Meceoax pueda constituirse en un referente generalizable para otros territorios, me permite caracterizarlo como un proyecto utópico y expansivo que pretende mejorar la educación de los lugares a donde será transportado.

Si bien la influencia del Meceoax en la entidad no es de carácter masivo, algunos entrevistados plantean la necesidad de que esta forma de trabajo tenga un cierto grado de continuidad por parte de los propios oaxaqueños una vez que se hayan retirado los equipos de trabajo, pues eso les permitirá expandir la influencia de este proyecto. Es decir, existen condiciones institucionales por parte del IEEPO, escolares y comunitarias para pensar que pueda extenderse también temporalmente hablando

La idea de nuestras autoridades, nuestros coordinadores nos han invocado a que trabajemos por un proyecto de continuidad que nos va a permitir trasladar este modelo a otras comunidades, a otras escuelas de la misma región ¿no? Aprovechando a los equipos regionales que son gente que de alguna manera ya adquirieron una capacitación en estos dos años de trabajo. Entonces tenemos gente muy valiosa, especialistas ya muy hechos en las diferentes regiones y aprovechando ese recurso que ya está formado se puede pensar que es muy posible que este proyecto se desarrolle en otras localidades de la misma región (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 29)

El esparcimiento geográfico tiene que ver además con la continuidad, con la expansión temporal que pueda desarrollarse en el proyecto; es decir, para poder sentar las bases para un trabajo autónomo en esta dirección es necesario que se arraigue en la práctica docente y de la comunidad. Ello implica que el Meceoax se expanda hacia todos los sujetos y logre involucrar a un mayor número de maestros, comunidades, autoridades locales, etc.

Así, la expansión de esta utopía tiene que ver fundamentalmente con cinco aspectos: primero, que este proyecto se significó a partir de una amplio abanico de particulares que lograron universalizar y llevarse a diversas latitudes; segundo, que hay una dimensión geográfica en dicha expansión, pues tanto el Mece como el Meceoax han sido llevados a cada vez más regiones, localidades y escuelas; tercero, que el propio diseño del proyecto se expande a nuevas resignificaciones propias de los requerimientos de cada contexto; cuarto, que el tiempo de difusión e implementación también se amplía pues al abogarse por un trabajo de continuidad las influencias del proyecto se expanden a más generaciones; y en quinto lugar que como

resultado de su expansión geográfica y temporal, el Meceoax extiende sus influjos a cada vez más número de habitantes, alumnos, docentes, directivos y autoridades educativas, es decir, cuando se habla de los beneficiarios del proyecto se refiera así a la comunidad entera.

El dispositivo de vigilancia de la calidad educativa en el Meceoax: una forma de observar “el grado de transformación hacia la calidad”

El proyecto Meceoax tiene una estructura similar al dispositivo evaluador que UNESCO-OREALC (1992 y 1994) propone en el documento que expuse en el primer capítulo (supra., 59-65); es decir, ambos son sumamente detallados y abarcativos a la hora de diagnosticar, evaluar y sistematizar la información. De hecho el Meceoax es un proyecto de evaluación e intervención que recoge información sobre los distintos agentes involucrados en el proceso educativo; observa las prácticas de cada uno de ellos; sistematiza la información recogida, y produce saberes e intervenciones con base en las problemáticas que se detectaron. Así, concibo al Meceoax como un dispositivo evaluador que busca asegurarse que en el espacio aula-escuela-comunidad se lleven a cabo transformaciones cualitativas con base en lo que conciben como calidad educativa.

El proyecto pretende beneficiar a los distintos sujetos involucrados, operativizados a manera de “variables”, las cuales son: 1) los alumnos, que comprende a los niños de las escuelas primarias, a los pequeños de entre 0 y 6 años, a los que tienen necesidades educativas especiales y a los sujetos que no saben leer y escribir; 2) los docentes, que incluye a los de primaria, facilitadores, promotores y ejecutores; 3) los directivos, que abarca a los de primaria, a los Asesores Técnico Pedagógicos, a Supervisores y Jefes de Sector; 4) la familia; 5) la comunidad; y, 6) la institución escolar. Sus logros y avances en la consecución de la calidad educativa se observan mediante un complejo integrado que actúa sobre cada variable de forma conjunta.⁵³

⁵³ Dimensiones que incluye la variable “alumno”: se recogen las características personales, familiares y escolares. En ellas se contempla información como su edad, sexo, su desarrollo físico, su estado nutricional, la salud del estudiante y su aprendizaje. Se averiguan sus condiciones de vida, sus niveles de repetición del grado y la preparación que recibió antes de ingresar a la primaria. Se indaga qué pariente le ayuda más en casa, cómo se siente en ella, qué actividades realiza y lo que espera de la familia. Sobre su vida escolar se investiga su nivel de aprendizaje en Español y Matemáticas partiendo de sus propias preferencias respecto a las materias escolares, así como la valoración que hace de su maestro. Se pesquisan sus cualidades personales y valores sociales, la forma en que cumple sus principales deberes, sus necesidades motivacionales y estabilidad emocional; de igual manera su motricidad, socialización y desarrollo sensorial e intelectual; y cuestiones referidas al lenguaje y comportamiento. Así, cada una de

Cada una de las variables es supervisada y orientada a lo largo de cuatro etapas, aunque cabe aclarar que en el documento signado entre el IEEPO y el MINED, se refieren cinco etapas: “Etapa previa. *Selección del territorio y de la muestra donde se aplicará el proyecto. Sensibilización de los participantes*” (IEEPO, 2005 a: 7). Esta etapa constituye una aportación por parte de las autoridades oaxaqueñas con el fin de determinar las zonas y planteles propicios para la aplicación del proyecto tomando en cuenta la aceptación del mismo por parte de docentes y directivos; se conforman además los “equipos técnicos generales” y “específicos”, “promotores” y otras figuras del personal tanto mexicano como cubano que llevará a cabo el Meceoax. A continuación presentaré brevemente las cuatro etapas que fueron mencionadas por los entrevistados, advirtiendo de antemano que cada una consta de diversos elementos que sólo retomo de manera sucinta. La “Primera etapa” corresponde a la Sensibilización y el diagnóstico integral:

La primera etapa de Sensibilización y Macrodiagnóstico está destinada a realizar un diagnóstico sobre la situación real del problema a investigar; y ese diagnóstico de la situación real del problema a investigar incluye una sensibilización de los que participan, de todos los agentes y figuras educativas que participan en el Proyecto. Lo único que nosotros no consideramos que la sensibilización sea parte solamente de la primera etapa, sino que es transversal, atraviesa a todo el tiempo en que se esté aplicando el Proyecto (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 41)

En esta etapa se lleva a cabo un registro de las condiciones para la intervención panóptica del proyecto, se observa el estado en que se encuentra la calidad educativa en el plantel y las posibilidades de llevar a cabo el trabajo; a partir de los resultados que arroja este primer acercamiento se elaboran las estrategias de intervención –con base en las carencias y debilidades que se observan en los planteles- que se llevarán a cabo durante la segunda etapa:

Hay una segunda etapa –y te estoy respondiendo de una manera sintética cada una de las preguntas- hay una segunda etapa de Intervención Estratégica que está dedicada por completo a realizar una intervención en las instituciones educativas, en la familia, en la comunidad; que se hace a partir de los resultados obtenidos en el macrodiagnóstico. O sea, todos los resultados obtenidos en el macrodiagnóstico se procesan, se registran en una base de datos que tenemos, y los resultados que se obtienen sirven para intervenir en las escuelas, con los maestros, con los directivos, con

las seis variables tiene dimensiones específicas de registro, intervención y evaluación para mejorar la calidad educativa. Cada una se registra y modifica de manera distinta y al mismo tiempo, integrada.

la familia y con la comunidad a partir de la acción integrada de todos los subproyectos (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 41)

Las medidas y acciones correctivas a tomar están basadas en los resultados arrojados por el macrodiagnóstico. Éste se propone revisar todos los factores que están significándose como situaciones problemáticas a superar en la consecución de la mejora educativa así como potenciar los aspectos positivos que se presentan en la escuela. Con el procesamiento de los resultados es posible elaborar propuestas que se espera puedan ir corrigiendo las situaciones que se encontraron al inicio, y como vemos, ésta intervención resulta abarcativa pues repercute en todos los sujetos (“variables”) cercanos al ámbito escolar. La intervención tiene un carácter resanador de las precariedades de los participantes de la muestra, así como también resulta abarcativa al pretender incidir en diversos elementos para mejorar la calidad

Llegamos a una tercera etapa donde se realiza un monitoreo de cómo se han ido cumpliendo los objetivos específicos de la investigación y se continúa interviniendo en la escuela, pero se continúa interviniendo en la escuela en la misma medida en que continúan también haciendo ajustes, que esos ajustes los da la propia evaluación que nosotros vamos realizando. Tu sabes que el control es un término y a la vez un proceso que está relacionado con la evaluación, y el control que se va haciendo durante la etapa del monitoreo no es más que ir comparando el estado real con el estado deseado (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 42)

La tercera etapa tiene doble función: en primera, supervisar en qué medida, cómo y hasta qué punto se van llevando a cabo las metas propuestas en la estrategia de intervención; y en segunda continuar con dicha estrategia haciendo los ajustes necesarios que los resultados de este monitoreo arrojó, es decir, la evaluación –como la sensibilización- constituyen procesos continuos presentes en cada etapa de implementación del proyecto, de forma tal que constantemente se observa si las acciones tomadas están cubriendo las necesidades planteadas, si es necesario hacer ajustes a la estrategia para obtener resultados que no se desvíen de sus propósitos. En ello pienso que es posible hacer una lectura de la intervención y la evaluación constante como un mecanismo que tiende, o que al menos se propone, aligerar la contingencia y los “accidentes” que nos desvían de nuestros planes iniciales para que así logren cumplirse lo más que se pueda las metas propuestas. Que sea posible erradicar las contingencias y evitar las consecuencias no deseadas, resulta improbable; sin embargo, con todo el aparato centinela de la calidad educativa que representa el Meceoax, se pretende que así sea en buena medida, es decir, se

espera no desviarse demasiado de las metas deseadas. Se trata de vigilar constantemente el camino hacia la mejora educativa.

Y finalmente está la cuarta etapa. Está dirigida a evaluar los resultados obtenidos durante todo el proceso y durante todo el tiempo que dura la investigación. Esa evaluación va a estar encaminada a constatar y a comparar, a partir de la situación de entrada que tiene la muestra, cómo ha culminado esa muestra. Por lo tanto se realiza un diagnóstico final que compara los resultados obtenidos con la etapa del macrodiagnóstico (Ent. 5. EC MECE-CUB, 2007: 42)

La última etapa constituye la evaluación final del proyecto y la valoración de los resultados obtenidos comparando el diagnóstico inicial con el resultado, lo que permite mostrar las modificaciones que el Meceoax provocó en el tiempo y en qué grado estos cambios significan mejoras para los sujetos involucrados.

En la primera etapa los niños son clasificados a partir del macrodiagnóstico en “altos”, “medios”, “bajos” y “críticos”, y se espera que como producto de la intervención los alumnos vayan modificando su posición y hayan pasado a clasificaciones más altas. Las evaluaciones se llevan a cabo con instrumentos de precisión que fueron concebidos para que pudieran detallar de manera *objetiva* los avances que se van generando en la muestra a raíz de la llegada del proyecto. Así, el Meceoax utiliza los siguientes índices de calidad para medir cuánto nos falta o cuánto nos hemos aproximado a nuestros propósitos

El índice de calidad del sistema de dirección. Este indicador nos refleja el grado de avance que han tenido los directores de escuela, supervisores y jefes de sector en su práctica directiva... nosotros hemos creado este índice para poder conocer qué tanto se ha dado esa transformación, qué tanto el directivo ha dejado de pensar en la parte administrativa, en los trámites, para dedicarse en gran medida a la cuestión académica... Este índice se conforma de los indicadores de Gestión, Liderazgo, Funciones Metodológicas y Participación Académica... Tenemos otro Índice que es el Índice Integral de Calidad de la Clase. Este es muy interesante porque nos permite ver cómo ha evolucionado el maestro en su práctica frente a grupo. Este índice refleja las transformaciones que han tenido los docentes frente a su grupo en su manera de enseñar... Los indicadores que lo integran son: dominio del plan y programa de estudio, conocimiento de la didáctica adecuada para cada una de las asignaturas, planeación de su clase, y la participación que le da el maestro al alumno, los materiales educativos que utiliza, los métodos que utiliza, y la teoría o el enfoque en el que basa su enseñanza... El otro es el Índice Integral de Calidad de los Cuadernos, este es otro complemento también de la práctica del

maestro. El Índice Integral de Calidad de los Cuadernos, lo que busca es revisar que el alumno vaya evolucionando en cuanto a su escritura, su redacción, su reflexión y su opinión en todo lo que escribe en su cuaderno (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 3-5)

Utilizando estos tres índices se pretende medir sistemáticamente el paso hacia niveles mayores de calidad con un valor que va de 0 a 1. La información para calcularlos se registra en “guías” que contemplan un amplio número de indicadores, los cuales se califican como “Bien”, “Regular” o “Mal” según el desempeño del sujeto que esté siendo evaluado (un profesor de educación física o uno de grupo); o bien se utiliza la numeración del 1 al 8 para asignarle un valor al cuaderno de los alumnos; así como los términos “adecuado” o “inadecuado” cuando lo que se evalúa es el “sistema de dirección”. Como lo marco con negritas, la utilización de los índices es significada como un instrumento que permite medir cómo vamos mejorando las variables -a través de su control sistemático- en pro de mayor calidad. A continuación presentaré brevemente algunos componentes de la “*Guía de observación de clases*”⁵⁴.

Un observador externo debe llevar a cabo la evaluación de la conducción de la clase de Español y Matemáticas por parte del docente. Éste es calificado según su desempeño: Bien, Regular o Mal. Este índice verifica la manera en que el maestro domina el propósito de la clase; si domina el contenido que enseña; si usa procedimientos metodológicos; si emplea medios de enseñanza; se observa el clima psicológico del aula, la motivación, y la orientación al alumno; la ejecución de actividades y su control; la formación de hábitos y normas de comportamiento en clase, así como si resulta una clase productiva. Cada una de estas dimensiones mencionadas que integran la guía contiene subdimensiones o indicadores cuyo conocimiento debe arrojar el estado de la calidad de la clase y de la conducción del profesor. Para llenar correctamente dicha guía, el proyecto incluye un “*Instructivo para la aplicación de la guía de observación de clases*” en la que se enseña al evaluador a registrar y valorar correctamente el trabajo del maestro

Estimado observador, de todos es conocido que los resultados del aprendizaje y desarrollo de nuestros alumnos están en buena medida vinculados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace obvio la necesidad de cada día acercarnos al conocimiento de las particularidades de dicho proceso para producir los cambios necesarios. Se ha previsto como parte de las acciones contempladas en los estudios diagnósticos, así como en las acciones posteriores de intervención, profundizar en estos

⁵⁴ En Anexo 3 adjunto el documento completo (*infra.*, 209).

aspectos como elementos esenciales que orienten hacia dónde dirigir el cambio (Meceoax; 2005 e: 1)

Con base en todas las dimensiones que el observador vigila, se pretende construir un conocimiento de los factores que están incidiendo en el rendimiento de los niños y la manera como es posible mejorarlas. Por ejemplo: para evaluar el “clima psicológico del aula” el observador calificará

Bien: si se percibe un trato adecuado por parte del maestro... y los niños se manifiestan contentos y se relacionan con armonía y cordialidad... Regular: si se percibe un trato adecuado por parte del maestro, pero no se aprecia en los niños su alegría natural... Mal: si se percibe en el aula un ambiente de autoritarismo por parte del maestro... y esto se refleja en el comportamiento poco espontáneo o inhibido de los niños (Meceoax; 2005 e: 5)

Así, cada índice se conforma de indicadores que a su vez plantean dimensiones específicas a evaluar, y éstas deben ser calificadas para sacar de conjunto un resultado sistematizable sobre la calidad de la clase, el cual servirá de base para organizar estrategias de intervención operativizadas mediante los subproyectos y especialidades que abarca el Meceoax:

La preparación que se les da a los docentes a través del proyecto con su línea de acción en educación primaria, le decía yo que es *in situ*, en el lugar de los hechos, y se da de la siguiente manera, se hace una observación de clases, ahí se detectan varias cosas, todo lo que le mencionaba de indicadores que conforman el Índice Integral de Calidad de la Clase: Cómo enseña el maestro, cómo se comporta, y por otro lado se observa también al alumno. Después de eso se recogen en un instrumento las observaciones y se platica con ellos. Se realiza un taller que nosotros llamamos Entrenamiento Metodológico Conjunto con el colectivo docente –que son las reuniones de Consejo Técnico, así las conocemos nosotros en México pero en Cuba las conocen como Entrenamiento Metodológico Conjunto-. Se reúne el colectivo, discuten lo que observaron y hacen alguna sugerencia, siempre tomando en cuenta el nivel de conocimiento del maestro y lo que puede opinar en ese momento respecto a su propia práctica (Ent. 1. CE MECE-MEX, 2007: 4-5)

La preparación del maestro se lleva a cabo de manera constante mediante Diplomados y el Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC), en el cual “se orientan para ir perfeccionando la técnica del docente” (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 22). La finalidad es que los maestros se constituyan en los vigilantes de su propio desempeño y su “mejoría”

Entonces ya hay dos recursos de preparación, de apoyo técnico al docente; y a partir de ahí el docente empieza a contribuir, lo indicamos a que él pueda hacer observaciones de su propia clase, que él vaya revisando los cuadernos de los alumnos; es decir, esta no es una práctica nada más de los asesores hacia el maestro, sino también el propio maestro se le va involucrando y se le va capacitando para convertirlo a él en un observador de su clase y en un revisor de los propios cuadernos de los niños; para que él se haga de información permanente de cómo evoluciona su trabajo y pueda él mismo con el tiempo, ese es el ideal, que él mismo con el tiempo vaya mejorando su práctica (Ent. 3. EC MECE-MEX, 2007: 22)

Todo el complejo dispositivo de vigilancia de la calidad educativa en el Meceoax está sustentado en el saber académico que se ha producido en este ámbito a raíz de la Revolución en Cuba, por la investigación que se realiza en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), por el Centro de Estudios para la Educación Preescolar, por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; está avalado por la UNESCO como un proyecto efectivo que ha dado buenos resultados y el mismo IEEPO ha reconocido la autoridad de los especialistas cubanos para operar la propuesta en territorio nacional. Los miembros de los equipos cubanos y mexicanos son especialistas en “ciencias pedagógicas, psicológicas, la didáctica, la metodología de la enseñanza del español, de la matemática, la informática, la educación inicial, la educación especial, la superación de los docentes y la alfabetización, entre otras” (IEEPO, 2005 b: 13).

Así, el proyecto Meceoax se compone de subproyectos, especialidades, etapas, instrumentos, variables, índices, indicadores, guías, equipos, diplomados y entrenamientos que involucran a un amplio número de sujetos en la consecución de la meta del mejoramiento de la calidad educativa, es decir, el avance y logro de las metas que se plantean en el Meceoax están constantemente vigiladas por un dispositivo de intervención, monitoreo y evaluación que va midiendo en qué medida nos acercamos hacia las metas propuestas, cómo lograrlas, cómo evitar que nos desviemos del camino hacia su consecución, en suma, controlar el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

EL PROYECTO DE EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA E INTERCULTURAL DE TLAHUITOLTEPEC, MIXE (PEBIIT): el esfuerzo por construir una utopía diferente

Introducción

El sentido de incluir en la tesis este proyecto indígena mixe tiene que ver con una operación de reposicionamiento del significante calidad educativa en este contexto de enunciación y con la exposición de una utopía diferente no cobijada por el imaginario hegemónico de la calidad educativa. En el proyecto, este término se retoma pero no mantiene equivalencias con los contextos mencionados anteriormente; ni siquiera funge como punto nodal dentro de este entramado, y sin embargo, no deja de tener presencia en el documento. Con ello, es posible leer el desplazamiento y la importancia del significante calidad en diversos contextos educativos –incluido éste de carácter bilingüe intercultural- en donde si bien no figuran los elementos ampliamente compartidos entre el plano internacional, el nacional, y el estatal, y donde tampoco es prioridad hegemónizar el campo sobre la calidad, no se le deja de lado y se le reconoce un cierto papel a la hora de justificar un documento. La calidad educativa está también presente en el PEBIIT, y aunque no funja de forma nodal, su presencia nos indica ya un desplazamiento hasta este recóndito contexto de enunciación.

Concibo así al PEBIIT como un ejemplo de discurso en donde hace su aparición el significante calidad de manera peculiar, es decir, este enunciante me permite especificar la precariedad de ese gran imaginario hegemónico que ha venido deslizándose por diversos contextos educativos. Lo que expondré a continuación tiene que ver con una cierta operación de reposicionamiento y antagonismo. Me basaré en las visitas y entrevistas que llevé a cabo en Tlahuitoltepec en el mes de marzo de 2007, así como en el documento del proyecto PEBIIT (1999), de los cuales entresaco la posición en que se concibe a este significante⁵⁵. Ubico las condiciones de producción del PEBIIT para mostrar el contexto en que emerge este peculiar proyecto y su necesidad de representar su plenitud en otro significante más cercano a sus propias condiciones.

El documento del proyecto PEBIIT de 1999 es fruto de todo un proceso de discusión entre los docentes de la comunidad que data de los años 70, pero es hasta el 99 que toma forma y se sistematiza en un planteamiento intercultural, que se

⁵⁵ Si bien el proyecto se elaboró en 1999 y las entrevistas son del año 2007, lo que me interesa remarcar del primero es la aparición del significante calidad -y su uso- en el documento; mientras que las entrevistas me ayudaron a reforzar la idea de la precaria sedimentación de este término en la comunidad así como para acceder al contenido de su propia utopía de plenitud.

propone ante las autoridades estatales del IEEPO y federales de la SEP, y se ordena para llevarse a cabo en las aulas y la comunidad. Es en esta misma década (1990) que se empieza a hablar fuertemente de la calidad educativa, por lo que en el texto Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec se plantea en la primera página que el motivo por el cual se plantea este trabajo es elevar la calidad de la educación de niños y niñas indígenas (*infra.*, 161) pero dicha afirmación obedece sólo a un reposicionamiento que no tiene que ver con deseos de dotar de sentido al significante en cuestión.

La lengua mixe se abre paso

Tlahuitoltepec se localiza al noreste de la entidad oaxaqueña en la parte alta de la región mixe, con una altura de entre 1, 500 y 3, 396 metros de altura sobre el nivel del mar según datos incluidos en el propio proyecto (1999: 2). Casi todo el camino desde la ciudad hacia este lugar está pavimentado, gran parte del recorrido está conformado por cerradas curvas montañosas, y sólo los últimos kilómetros de acceso al pueblo son de terracería.

Tlahui es un pueblo con fama de buenos músicos; mientras se recorren sus empinadas veredas de terracería se alcanzan a escuchar saxofones, tubas, trombones y demás instrumentos de viento que conforman la orquesta del Centro de Capacitación y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM). El panorama muestra casas de adobe y concreto; mujeres vestidas con la blusa bordada típica del lugar; la plaza central con el edificio donde el presidente municipal, el profesor Juan Jiménez, me recibió en dos ocasiones.

El municipio de Tlahuitoltepec abarca las siguientes comunidades: Tejas; Santa Cruz; Guadalupe Victoria; Santa Ana; Frijol; Flores; Nejapa; y Centro (PEBIIT, 1999: 2-3) En cada una de ellas existen planteles de educación primaria bilingüe, algunas de las cuales fueron inauguradas desde la década de 1960⁵⁶. Casi todas las escuelas son de carácter bilingüe -a excepción de dos que se encuentran en la plaza central, una general y otra particular-. Precisamente el carácter de la educación impartida en la comunidad constituyó el punto de partida para la conformación del proyecto PEBIIT por parte de los docentes, quienes se cuestionaron sobre lo que significa el bilingüismo: si se supone que la escuela se llama “bilingüe” entonces ¿por

⁵⁶ Tal es el caso de las escuelas primarias bilingües José María Morelos y Pavón así como el plantel Adolfo López Mateos, ambos inaugurados en 1969 (PEBIIT, 1999: 5)

qué no se promueve la enseñanza de las dos lenguas? ¿Por qué el mixe sólo se utiliza como medio para que los niños aprendan el español?

Como mencioné, la construcción del PEBIIT tiene como antecedente amplias discusiones en la comunidad -que algunos de los entrevistados ubican desde la década de 1970- sobre lo que significa ser mixe y el uso de la lengua “materna”. Una de las mayores influencias en esta discusión se llevó a cabo con un antropólogo quien cuestionó a los profesores sobre el estado de la educación en Tlahui

Éste se había iniciado desde antes con otra persona que él también pensó por la comunidad y más por la culturalidad de la comunidad, viendo la situación de que ya estamos perdiendo nuestra lengua, nuestro vestuario, las costumbres que tiene Tlahuitoltepec, y más que nada él se inclinó hacia la educación... Entonces hubo varias reuniones, varias sesiones, talleres con esa persona en donde se reunieron los maestros bilingües, primeramente los maestros indígenas. Entonces ahí es donde preguntaron sobre cómo veíamos la educación, como maestros cómo veíamos, si iba bien o iba mal... y la forma como estábamos educando a los niños, cuando nos dicen que somos maestros bilingües o maestros indígenas, entonces formalmente la respuesta fue de que íbamos de acuerdo al Plan y Programa Nacional que manda la SEP, que es editado por la SEP; entonces son las mismas cosas que enseñamos aquí que en otros estados, que en otros grupos indígenas ¿no? entonces ahí es donde nos hizo una reflexión el antropólogo, porque es un antropólogo finado en este momento ya ¿no?, y qué piensan de ustedes mismos cuando dicen que ustedes son maestros indígenas. Nos lanza una pregunta muy fuerte ¿no? para nosotros. En dónde ubican ustedes su bilingüismo y su indigenismo, desde al pertenecer a un grupo indígena, o en dónde queda pues. Y la parte oficial como la Dirección General de Educación Indígena dónde ubica a sus maestros ¿no? ¿Por qué se sigue manejando el Plan y Programa tal cual como viene editado por la SEP? Entonces nos hace esa reflexión, y ahí es donde pensamos y es cierto ¿no? entonces quiere decir que sí estamos perdidos, pero nos identificamos que somos maestros indígenas, maestros bilingües... bueno es cuando brota pues esa opinión, o esa observación se da como respuesta que tenemos que aprender a escribir nuestra lengua, que eso sería lo primero (Ent. 13 Prof. PEBIIT, 2007: 87)

Los planteamientos que posibilitaron la emergencia del proyecto PEBIIT de 1999, se basaron en el cuestionamiento que un antropólogo le hizo a la comunidad de maestros sobre el carácter de la educación bilingüe y su identidad como mixes e indígenas. Cuando los docentes significaron la posibilidad de la pérdida de su lengua, de sus costumbres, de su vestuario como una falla por resarcir; es decir, cuando

individual y colectivamente representaron estas situaciones como problemáticas, se propusieron una utopía que recompusiera tal situación. Las carencias de la comunidad fueron las detonadoras de la reflexión que dio lugar a un trabajo continuo que derivó en un proyecto, les permitió tener un punto de partida para redefinirse a sí mismos en su carácter de “mixes”; les permitió para plantearse un horizonte distinto y –complementario- a lo que los Planes y programas de la SEP les estaban ofreciendo; les permitió construir un proyecto donde incluir lo que había sido insuficientemente incluido por los documentos de política nacional: su propia cultura. En ello se puede leer la construcción de un centro hegemónico cuyo punto nodal es la lengua mixe y la interculturalidad en la educación básica de los niños de la comunidad.

El proyecto PEBIIT (1999) se lleva a cabo hasta la fecha sin el apoyo institucional y económico, pero en coordinación con la comunidad de maestros mixes quienes construyeron su propio espacio de representación de plenitud en donde se ven a sí mismos más completos, como mixes de Tlahuitoltepec.

Los sentidos mixes: inclusión del olvido

El proyecto se propone repositonar e integrar los *saberes sometidos* (Foucault, 1992) al currículum oficial de la educación bilingüe mediante la enseñanza paritaria entre la lengua Mixe y el Español, en el que la lengua de la comunidad no se conciba más como medio de transmisión sino como un conocimiento igualmente válido que merece ocupar un lugar dentro de los contenidos escolares de nivel básico

Aquí a mí me parece que sí se da una educación intercultural porque tanto los Programas oficiales que nos mandan son útiles, pero también son útiles los conocimientos ancestrales, los conocimientos que se generan en la comunidad; también son útiles para la vida de nosotros. Más bien yo diría, el Estado es el que debería de educarse interculturalmente, porque es el Estado el que nos niega a nosotros, nosotros no negamos al Estado (Ent. 14 Prof. 2 PEBIIT, 2007: 97)

Otra forma de organizar el saber para educar interculturalmente a la comunidad son los talleres teórico-prácticos. En el documento del proyecto se plantearon los siguientes: taller de producción (en el cual los niños y maestros se ponen en contacto con la tierra y la naturaleza, recibiendo de ella un beneficio); taller de investigación acción-participativa (en el que los miembros de la comunidad se reúnen para detectar problemas y plantear soluciones); taller de arte y cultura (se pensó para preservar las manifestaciones artísticas del pueblo mixe); taller de

formación cívica (se plantea con el objetivo de promover el respeto, el valor de las normas y los principios comunitarios); taller de salud y conservación ecológica (con el que se busca la conservación equilibrada de la vida; y, taller de promoción y difusión (para que los niños desarrollen y registren sus conocimientos) (PEBIIT, 1999: 31-33). A lo largo del ciclo escolar los alumnos participan en actividades de la cultura mixe en lengua materna, y al final se realiza una exposición con los trabajos de todo un año

En el 2004 es cuando hacemos un primer taller y a cada escuela se le asignó qué trabajo va a hacer, qué trabajo va a realizar con sus alumnos pero en lengua materna, en Mixe. Entonces se crearon canciones, se crearon poesías en Mixe y hubo un encuentro de trabajos pero en lengua materna y vimos que el resultado sí es halagador porque sí los alumnos participan, los maestros fueron cambiando poco a poco su mentalidad pues, de que no nada más es lo del Español o lo del extranjero que es lo bueno y lo de nosotros no (Ent. 11 Pres. PEBIIT, 2007: 73-74)

Los mixes han continuado con este trabajo que no es sólo de exposición y venta de los productos que los niños elaboran, sino sobre todo de reposicionamiento de la cultura mixe en la estima de la comunidad. Los maestros mixes han decidido ejercer poder para resignificar la educación bilingüe mediante los talleres y seminarios. Estos talleres permanentes en las escuelas tienen como objetivo la “recuperación” de los productos de la región tales como el gabán, las ollas, la cestería, el bordado, etc., las cuales forman parte de la cultura de la región y servirían para preparar al alumno en un oficio en caso de que decidiera abandonar la escuela. La exhibición de los trabajos se realiza mediante seminarios en los que los alumnos de las distintas escuelas pertenecientes a las rancherías que conforman la comunidad de Tlahuitoltepec exponen el trabajo que han venido realizando a lo largo del ciclo escolar, tanto producciones manuales de la región como escritos en mixe donde se detalla la elaboración del producto



Segundo Seminario de Educación Autóctona e Intercultural realizado del 13 al 15 de marzo de 2008

Los profesores que elaboraron el PEBIT se propusieron que los conocimientos mixes que se aprendieran en los talleres no sólo sirvieran para rescatar las producciones locales y revalorar “lo propio”, sino que también retribuyeran económicamente a los alumnos.

La resignificación de la educación indígena oficial por una de carácter intercultural y bilingüe llevó a los profesores a plantear una especie de paridad entre el uso del Español y del Mixe en las aulas; es decir, el cuestionamiento al uso de la lengua materna sólo como medio de enseñanza en las aulas pero no como contenido propiamente sistematizado para ser enseñado, llevó a los profesores a cuestionarse el status de su lengua para reposicionarla en un lugar de igualdad. Con dicho reposicionamiento no sólo la lengua Mixe, sino todo lo que ella puede representar en un mundo discursivamente construido, entra a ocupar un lugar diferente, razón por la cual los objetos que nombra (muñecas, gabán, ollas, vestimenta) entran también a reorganizar el contenido escolar



Juguetes elaborados por niños mixes en el Segundo Seminario de Educación Autóctona e Intercultural realizado del 13 al 15 de marzo de 2008

El PEBIIT (1999) constituyó sólo el inicio de este trabajo que ha tratado de continuar a pesar del escaso apoyo institucional, y cuya incompletud asumen los propios docentes participantes

Este proyecto no es acabable, no es terminable porque es un proceso a largo tiempo; y podría decirse que es permanente porque digamos que estamos en un proceso que tenemos que repetir, que tenemos que analizar, valorar realmente el resultado... un proyecto educativo propiamente con la realidad pues no es acabable, porque tenemos que darle análisis, tenemos que ver otra vez cómo realmente está resultando. Y a la mejor no todo va a salir así como nosotros estábamos pensando (Ent. 12 Sup. PEBIIT, 2007: 85)

Así, asumen que su trabajo es permanente y no “acabable”, lo cual nuevamente puede leerse como un ideal de plenitud precariamente lograble y por ello mismo incompleto. Es decir, la dimensión utópica también se encuentra presente en este proyecto mixe, tanto como en el resto de los planos de enunciación anteriormente expuestos.

Uso estratégico de la calidad educativa en el PEBIIT: “sacan términos que a veces no merecen ese espacio”

Como mencioné en la parte introductoria, el significativo calidad educativa aparece dentro del planteamiento del proyecto mixe en escasas ocasiones. A diferencia de los planos anteriores (internacional, nacional y estatal), aquí no se observa una operación

de significación del significante o la intención de tratar de hegemonizar el sentido y darle un contenido asequible a la calidad; sin embargo, el hecho de apelar a ella dentro de un entramado discursivo educativo, nos habla ya de un reenvío simbólico entre la comunidad de maestros de Tlahuitoltepec y el resto de enunciadores

Hoy, los docentes de Educación Indígena que laboramos en la comunidad, los padres de familia y las autoridades municipal, agraria y educativa de Tlahuitoltepec, al igual que las instituciones gubernamentales, coincidimos en el afán de elevar la calidad de la educación de los niños y niñas indígenas. Motivo por el cual nace la idea de plantear una alternativa de la Educación Básica Indígena responsabilizándonos de desarrollar el Proyecto de Educación Indígena e Intercultural para responder mejor a las realidades y aspiraciones (PEBIIT, 1999: 1)

Usar este significante precisamente –y no otro- para presentar el proyecto, nos habla de la posición nodal que ha venido desempeñando el significante calidad educativa dentro del entramado discursivo educativo de nivel básico actual y que se le reconoce este papel en diferentes espacios; que su uso se ha desplazado por contextos de enunciación diversos y recónditos; que su carácter abarcativo resulta tan amplio que se le requiere para enunciar proyectos varios. Apelando a la calidad educativa, se pretende asegurar que en otros ámbitos el PEBIIT sea aprobado, que de entrada sea visto con buenos ojos porque “coinciden” con la meta regional, nacional e internacional de la calidad. El significante no se encuentra jugando una posición nodal pero sí está reposicionado para justificar la importancia y el valor del proyecto; si bien no aparece en una función nodal, se encuentra reposicionado estratégicamente: los mixes también ven por el bienestar de los niños. Más que precisararlo está siendo utilizado en su dimensión como significante educativo dentro del cual puede caber casi cualquier demanda. Al respecto, pregunté a los entrevistados ¿por qué “elevar la calidad de la educación de los niños y niñas indígenas” es el “motivo por el cual nace la idea de plantear” el Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural? A lo que respondieron

A la mejor se toman pues algunos términos que en realidad a veces no se dan aquí, y cuando nosotros hablamos de calidad educativa es que el alumno debe ser capaz de interpretar, de entender qué es lo que está leyendo, qué es lo que está escribiendo. Porque sucede que nosotros cuando ponemos a leer a los niños les preguntamos ¿qué le entendiste? Y no nada más sucede en primarias, también sucede en secundarias y se quedan callados. ¿Qué es lo que proponemos? pues que los jóvenes sean reflexivos, que reflexionen qué es lo que están leyendo y qué es lo que están construyendo, y

eso precisamente depende de nosotros, aunque a veces hay momentos o hay espacios en que sacan términos que a veces no merecen ese espacio, debería ser otro término... Aunque de hecho creo que la calidad educativa va más allá, es mucho más amplio su mensaje (Ent. 11 Pres. PEBIIT, 2007: 76)

En este fragmento, el entrevistado es enfático al plantear que este significante no le resulta representativo a la hora de significar la educación en su comunidad; incluso opina que este término “no se da aquí” y aunque se retomó no es algo que “merezca ese espacio” o que se tenga presente de forma común y cotidiana.

Así, en la comunidad de Tlahuitoltepec no existe una clara intención por hegemonizar el sentido de la calidad educativa. Reconocer en este significante un término que pueden utilizar en la presentación de su proyecto y al mismo tiempo restarle importancia en el interior del documento, puede entenderse como un uso estratégico de inclusión del significante y exclusión del significado, el cual usualmente se ha venido operando a manera de reenvíos entre los otros planos anteriores y dentro de los cuales no se ha contemplado con interés la cuestión de la interculturalidad y el papel de la lengua “materna” en el aula⁵⁷. El desplazamiento del significante hasta el recóndito contexto de este enunciante sólo tiene que ver con un reposicionamiento del mismo, como el pretexto para decir “sí, nosotros también queremos calidad, pero lo que nos importa está contenido en este proyecto”. En suma, este significante sólo fue estratégicamente utilizado para insertar el discurso mixe dentro del entramado compartido referente al ámbito educativo de nivel básico actual.

Sueños tlahuitoltepecanos

La calidad educativa tan utilizada en la actualidad en todo tipo de proyectos educativos tampoco funge como el imaginario que los mixes desean concretar. Sin embargo, el PEBIIT no deja de plantearse horizontes de plenitud, es decir, fantasías que pretenden cubrirse para lograr mayor plenitud. En el siguiente párrafo se expresan brevemente de la siguiente manera

Estamos convencidos que nuestra tarea es educar para la recuperación y preservación del patrimonio cultural indígena, para la unidad y la identidad, para un desarrollo sustentable, para el respeto, para la tolerancia y para la práctica del respeto a la diversidad que es la base de la riqueza en todos sus aspectos (PEBIIT, 1999: 1)

⁵⁷ A excepción de EPT en cierta medida.

La inadecuada o incompleta atención que reciben los conocimientos indígenas por parte de las políticas de educación bilingüe ha llevado a los docentes a representar sus anhelos en un proyecto intercultural que recupere valores, tradiciones y saberes propios con los cuales observar la completud de la cultura nacional. Los horizontes de plenitud específicos para este enunciante tienen que ver con las siguientes representaciones de la falta

Nosotros como maestros así empezamos a trabajar todo lo que viene del Estado, todo lo que dicta el Estado se lo estamos transmitiendo a los jóvenes... Pero no aplicamos nosotros los conocimientos que tienen los niños de la comunidad, entonces ahí vemos la necesidad de modificar un poco lo que es la educación. Ahora, el Sistema de Educación Indígena contempla o dice su nombre que es "Escuela Primaria Bilingüe" pero el término bilingüe es precisamente la imposición del Estado, cómo lo piensa. Pero en los hechos, definitivamente no se aplica, y nosotros después de tanto trabajo y de analizar suponemos que debe ser bilingüe en el sentido de que debe manejar el niño tanto el Español como el Mixe pero no de manera oral sino que de manera escrita, en los dos aspectos, oral y escrito. Y en eso está digamos el pensamiento que es la Educación Intercultural Bilingüe (Ent. 11 Pres. PEBIIT, 2007: 72-73)

El grupo de maestros que elaboraron el proyecto, parten del reconocimiento de las directrices estatales que se llevan a cabo a nivel nacional, es decir, llevan a cabo los planteamientos de política educativa proyectados por las instituciones federales; sin embargo observan en dichos lineamientos una carencia: la incompletud del tema de la educación intercultural. Si bien el Sistema de Educación Indígena (SEI) posibilita la educación bilingüe en las escuelas, los docentes observan que ese carácter no se respeta en los hechos, pues en su caso, la lengua mixe ha sido utilizada sólo como medio de transmisión para la enseñanza del español.

Puede verse así la representación de la falta en el contenido específico de la ausencia de un proyecto bilingüe dentro de la misma educación bilingüe, ya que en las escuelas mixes de Tlahuitoltepec la lengua "materna" aunque es utilizada cotidianamente en el habla, no está sistematizada para ser enseñada en el aula. Precisamente parte del proyecto PEBIIT consiste en elaborar materiales y guías para incorporar, en plano de igualdad, la lengua mixe con la lengua española en los contenidos escolares. Así, es posible hacer una lectura desde el siguiente planteamiento de Walter Mignolo: "La incorporación de la negación en lo que la categoría afirma, es al mismo tiempo, su superación" (1998: 48). Si el bilingüismo del

sistema educativo incorpora de manera insuficiente el bilingüismo y la interculturalidad en la educación de los niños y niñas indígenas, entonces los profesores son los encargados de resignificar ese carácter bilingüe de la educación indígena al incorporar precisamente la utilización y enseñanza de las dos lenguas en un nivel equitativo dentro del aula, y con ello están resignificando a la educación bilingüe misma

Si, pues como muchas veces ya se ha analizado que nuestra lengua como mixe casi va como medio de transmisión, por ahí vino digamos ¿por qué tenemos que utilizarlo de esa manera? Cuando no es así el papel o la función, sino que sí debe ser parte ya de una materia, de una asignatura que ya está autorizado oficialmente a nivel federal, o sea, está reconocida (Ent. 12 Sup. PEBIIT, 2007: 81)

La enseñanza de la lengua materna está oficialmente estipulada como una materia más en las escuelas del sistema indígena. Este reconocimiento abre una posibilidad para que en el proyecto se plantee el camino hacia la consecución de la meta intercultural

Mediante el PEBIIT, son los profesores de la comunidad quienes se están encargando de que efectivamente la lengua mixe sea aprendida en las aulas a pesar de que el proyecto ha tenido varias dificultades para aplicarse. Su utopía se lleva a cabo de manera precaria pero no se abandona. La sistematización de los conocimientos mixes en documentos escritos así como la adecuación de los Planes y Programas de estudio, constituyen dos fantasías que se proponen los maestros para ver la educación indígena más completa, representan en estos dos requisitos sus aspiraciones de educación intercultural. Dado que la educación bilingüe carece del bilingüismo, su deseo es que puedan incorporarse oficialmente tanto su lengua como sus conocimientos, y en el cumplimiento de esa fantasía se observan en mayor completud.

ENTRAMADO CAPITULAR

En el Meceoax, el sentido de la calidad educativa puede observarse a partir de las “variables” que se manejan en el proyecto, las cuales agrupé a manera de elementos articulados en diez momentos. El espectro de significación que cubre es muy amplio y se construyó a partir de la interconexión de las experiencias cubanas, mexicanas y las necesidades particulares de la entidad oaxaqueña. En el apartado final de la tesis expondré la última serie de esquemas donde presento las equivalencias, diferencias,

antagonismos entre el plano internacional, el nacional y el estatal. Por lo pronto expongo el esquema correspondiente a la significación de la calidad educativa en el enunciante Meceox



Momento: Sobre contenidos educativos

Elementos:

Competencias básicas (desarrollo de capacidades) para acceder a cualquier contenido

En el proyecto se enfatiza el Español y las Matemáticas desde esta dimensión

Momento: Sobre la labor docente

Elementos:

El recurso humano es el más valioso

Modificación del comportamiento del profesor en el aula

“Entrenamiento metodológico conjunto”

Observación de sus prácticas en el aula

“Trabajo técnico-pedagógico” mediante el cual se realiza toda la labor de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje

Momento: Sobre organización escolar

Elementos:

Participación social (disposición total de las autoridades, de los distintos niveles de gobierno y prioritariamente de la localidad y padres de familia)

Involucramiento de agentes diversos para lograr un esquema articulado y coherente en todos los espacios

Director de escuela que no sólo se ocupa de cuestiones administrativas sino que se involucre en las de tipo académico (incluye también a Jefes de sector, Supervisores y Asesores técnicos pedagógicos)

Momento: Sobre educación especial

Elementos:

Detección y tratamiento de necesidades fisiológicas especiales o emocionales que puedan ejercer un efecto negativo en el aprendizaje de los alumnos
Capacitación a padres y maestros por parte de especialistas para que integren a los niños con esta problemática

Momento: Sobre educación de niños de 0 a 6 años

Elementos:

Atención a los niños de 0 a 6 años
Vinculación de padres e infantes con el espacio escolar
Carácter preventivo: educar a los futuros alumnos del plantel

Momento: Sobre educación física

Elementos:

Perfeccionamiento de la clase con entrenamiento metodológico
Vinculación de los contenidos escolares en esta clase
Mejoramiento del desempeño físico para un mejor aprendizaje
Atención de las necesidades particulares por grupos de edad

Momento: Sobre salud escolar

Elementos:

Se prepara a los agentes educativos respecto a la higiene y alimentación adecuada para facilitar el aprendizaje

Momento: Sobre alfabetización

Elementos:

Se plantea la alfabetización de los padres de los niños que conforman la muestra del proyecto, lo cual les permitirá

- c) comprender lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela
- d) b) ayudarlos de manera efectiva en sus tareas

Momento: Sobre enfoque pedagógico

Elementos:

Enfoque histórico-social de Vygotsky

Formación de sujetos autónomos que aprendan a aprender y a desarrollar habilidades y competencias

No plantea memorización sino de entender el proceso que condujo al estudiante a una respuesta

Impulsar a que el niño reflexione y construya una respuesta

Papel productivo del error

Emociones y sentimientos del escolar como condiciones de aprendizaje

Momento: Sobre enfoque integral

Elementos:

Atención integral

Amplia intervención de sujetos (padres, especialistas, autoridades, comunidad, etc.)

Intervención desde varios ángulos (con todos los subproyectos y especialidades)

Fuente: Entrevistas (2007); Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, IEEPO (2005) *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (Meceoax)*, Lineamientos; Marco normativo; *Universo de atención*, IEEPO, México.

No todos desean reflejarse en la calidad

Para el caso de los docentes que elaboraron el proyecto mixe PEBIIT, la calidad educativa no resulta un término significativo o socorrido, es decir, no es posible afirmar que éste opere como un punto nodal que condense los planteamientos de este grupo, con lo que puede observarse la precaria sedimentación del signo y discurso de la calidad educativa en este plano. Sin embargo, calidad educativa sí se ha desplazado como significante, pues se le utiliza estratégicamente para justificar políticamente el proyecto: los docentes mixes, tanto como las instituciones gubernamentales están interesados en elevar la calidad de la educación de los niños y las niñas indígenas (*supra*, 161). Hay una operación de inclusión de las expectativas propias dentro del significante al decir -nosotros también, pero de esta otra manera alternativa a la suya- (es decir, con el planteamiento del proyecto).

Lo más interesante es que si bien no les resulta central, tienen bien presente que la calidad es un tema actual, la usan de alguna manera aunque niegan los sentidos que se han reenviado en otros planos distintos al suyo. Hay una operación de afirmación y negación simultánea en la que saben perfectamente que este término se utiliza en forma reiterada en los planteamientos educativos actuales, y por ello lo retoman, pero lo usan sólo para negarlo en sus sentidos sedimentados: lo usan pero no les representa mucho; lo retoman pero para justificar su propio proyecto; lo afirman en su apropiación peculiar y lo niegan en sus significados oficiales simultáneamente. Dado que el imaginario de la calidad educativa es abarcativo, sus demandas y planteamientos tienen la eventual posibilidad de ingresar en la significación de la misma; pero hasta el momento, lo que puede leerse con la utilización que del término se hace y la nula aspiración por significar a la calidad educativa, es que estamos ante la erosión de ese gran imaginario abarcativo que se ha sedimentado en diversos contextos de enunciación de otras escalas geopolíticas, por lo que la calidad es un imaginario hegemónico incompleto que no puede representarlo todo ni las utopías de todos.

Mi categoría intermedia: utopía vigilada

El dispositivo centinela del proyecto Meceoax puede entenderse como una estructura panóptica que controla un amplio número de variables, es decir, ha sido diseñado desde una concepción integral del proceso formativo y de las intervenciones en éste, por lo cual se pretende atender desde los niños que aún no cumplen un año hasta los que están a punto de egresar de la primaria a través del subproyecto NYNEC y el de

educación primaria respectivamente; desde la observación, preparación y evaluación de los docentes y alumnos en clases hasta el registro de sus condiciones de vida dentro del hogar; desde la reorientación de las funciones directivas hasta el involucramiento de otras figuras de autoridad; la motivación de los padres de familia desde su alfabetización hasta la valoración de su participación social; la atención al cuidado del cuerpo del alumnado tanto en la detección de necesidades especiales, la orientación hacia los hábitos de salud e higiene, hasta el acondicionamiento del organismo en correspondencia con la edad de los niños.

El proyecto influye dentro y fuera del espacio escolar, a partir de él se registra en *guías* el conocimiento que sirve para tomar decisiones de intervención; se organiza el tiempo en etapas, se corrige lo que no está funcionando; se conforma a partir del saber académico de Cuba y de México y al mismo tiempo produce nuevos saberes sobre la situación específica en que está llevándose a cabo; se mide con instrumentos de precisión que califican de 0 a 1 el desempeño de las variables manejadas; en suma, no sólo se vigila desde un saber organizado especializado la manera en que se van modificando la forma de pensar y actuar de los participantes, sino que además se va asumiendo una autovigilancia pues se espera que los involucrados interioricen las reglas y lógicas de operación del proyecto, que las asuman para que puedan llevar a cabo un trabajo de continuidad, para que una vez concluidas las cuatro etapas del proyecto éste pueda dejar de operar y aún así se observe la permanencia de sus influencias en el trabajo de los involucrados.

En la evaluación y el seguimiento riguroso, pretendidamente objetivo, basado en un saber institucionalizado y reconocido con poder para decidir cómo debería ser la educación de nivel básico, se van depositando las esperanzas de que lo que se propone se vaya cumpliendo.

Así, en la medida en que fui concibiendo la dimensión utópica del significativo calidad educativa me permití imbricar la calidad como un horizonte de plenitud y su seguimiento evaluativo como una *utopía vigilada* por arsenales de instrumentos, técnicas de medición, índices, cuestionarios, etc. utilizados para conocer en qué medida los sujetos modifican sus prácticas; en qué grado se va mejorando –siempre con base en la noción de mejoramiento que cada enunciante tenga-; cómo un saber pretendidamente objetivo o científicamente comprobado sirve de base para la formulación de las mediciones y produce como resultado un nuevo saber que permite a los involucrados decidir sobre la modificación de sus prácticas; etc. Utopía vigilada

se encuentra entre los sentidos de plenitud que nos proponen los enunciantes en sus documentos y la noción de dispositivo de Foucault (1992).

El cumplimiento de la utopía no queda completamente sólo en función de la decisión del sujeto, pues la vigilancia pretende asegurar que el lineamiento de la política educativa ocupe también un lugar. Concebir a la calidad educativa como una utopía vigilada me permite plantear que, quiera el sujeto o no reflejar su plenitud en las propuestas que se le ofrecen, se procura asegurar que en buena medida las metas planteadas se concreten.

Dado que lo que está en juego es nuestro mismísimo futuro, subyace el planteamiento de que el mejoramiento tendría que asegurarse mediante mecanismos de medición y evaluación del desempeño de los sujetos. Estos pueden entenderse como dispositivos que buscan que no nos desviemos del camino trazado, que adecuen ese camino de acuerdo a los percances que se van viviendo, que vigilen que efectivamente vayamos logrando niveles superiores y que constaten la efectividad de la estrategia elaborada. Pareciera que con aparatos tan puntillosos y detallados se concibe la posibilidad de erradicar las *contingencias* y los accidentes que nos desvían del camino hacia la plenitud. Y si ello resulta improbable, entonces que al menos se cumplan las modestas metas que se plantean.

Al parecer, se piensa que el futuro de los niños y las esperanzas que en ellos hemos depositado no pueden dejarse al azar, y tienen que ser controlados para tratar de cerciorarnos de que avanzamos y no retrocedemos: esa es la función del dispositivo de vigilancia de la calidad educativa. Dado que asumimos la finitud de nuestras contribuciones en el nivel educativo, pareciera necesario verificar continuamente que nuestra pequeña aportación esté contribuyendo a elevar los índices utilizados, que se esté llevando a cabo el mejoramiento, que se traten de aminorar las consecuencias no deseadas. La *utopía vigilada* es una categoría intermedia que me permite entender por qué se pretende constatar que efectivamente se eleve a grados superiores la calidad educativa con base en las representaciones que de la plenitud se planteen. No necesariamente “mejoramos”, pero se espera que el dispositivo nos asegure que indudablemente es así; es decir, las contingencias y los accidentes que pudieran representarnos un obstáculo a nuestra felicidad futura esperan ser disminuidos mediante un dispositivo que vigile nuestro camino hacia la calidad educativa.

En contraste, los docentes del PEBIIT aunque asumen la precariedad de su proyecto y la necesidad de “analizarlo” y “valorar el resultado” su vigilancia es más

abierta que la del resto de enunciados que proponen complejos mecanismos de seguimiento del logro bajo de la calidad educativa. Aquí, el papel de valoración y seguimiento de los trabajos estaría dada con base en los seminarios y exhibiciones que se llevan a cabo en presencia de toda la comunidad.

LOS CAMINOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La última parada de esta investigación

La amplitud de esta investigación donde retomé lo global, pasando por lo nacional y aterrizando en lo local, me permitió observar el desplazamiento y uso de la calidad en distintos contextos de enunciación; las alteraciones en la repetición; la ambigüedad del término en cada juego de lenguaje; el sentido sedimentado mediante la construcción hegemónica en cada uno de ellos; el jaloneo por ver quién tiene más influencia en los países “en desarrollo”; etc. Pero lo más importante, es que, a pesar de que los enunciantes mantienen fuertes equivalencias entre sí, éstas se ramifican en nuevas diferencias de sentido, lo cual nos habla de la constante resignificación y recreación del sentido social. Es decir, si bien las equivalencias son muchas, éstas mantienen diferencias moleculares que dan cuenta de la nula transparencia entre un enunciante y otro. Además, la experiencia del proyecto PEBIIT (1999) también nos indica que no todo en el discurso educativo actual está significado por la calidad educativa, lo cual también nos remite a la constante irrupción de lo político en lo precariamente sedimentado.

¿Por qué es importante que esta lectura nos permita ver, no sólo las equivalencias y diferencias entre los enunciantes, sino también nuevas diferencias en esas equivalencias? Pienso que precisamente ahí radica una de las dimensiones de lo político: la decisión de incluir lo que en otros emisores ha quedado excluido; la posibilidad de resignificaciones que pugnan por hegemonizar un campo; la dislocación de lo social donde la significación no tiene cierre y por lo tanto el sentido es susceptible de ser subvertido o desedimentado; la amplitud de sentidos que pueden condensarse dentro de un mismo significante; la diferenciación entre uno y otro emisor –por mínima que sea- nos permite posicionarnos en el juego de lenguaje que prefiramos jugar; etc.

Así, en algunas partes del sentido común de la izquierda mexicana, circula la idea de que las recomendaciones o “dictados” de los organismos internacionales aterrizan tal cual en las políticas nacionales (tal es el caso de una posición muy diseminada entre los participantes de la huelga 1999-2000 en la UNAM respecto al BM y la OCDE sobre el tema de cobro de cuotas y otros puntos) a lo cual habría que aclarar que aún cuando sean equivalentes, las diferencias que se abren de esas equivalencias matizan fuertemente cada una de las posiciones, por lo que no podemos asegurar que el BM y la UNESCO-OREALC sean lo mismo o tengan los

mismos planteamientos y mucho menos que aterricen de forma idéntica al ámbito nacional. Median entre los distintos planos varias resignificaciones.

A continuación presento esquemáticamente el engarce final de la significación de la calidad educativa entre los distintos planos analizados; aquí puede observarse cómo los planteamientos que parecen muy similares entre dos o más enunciados se ramifican en nuevas especificidades y diferencias con lo cual es posible asegurar la ambigüedad del término calidad educativa.

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
**Atención de los niños
menores de 6 años**

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Desde el punto de vista científico: formación de inteligencia, personalidad y comportamiento social
- * Desde el punto de vista económico: “alto retorno”; ahorros de inversión a futuro en niños “repitentes”
- * La provisión privada es más económica que la pública
- * Integración del desarrollo infantil en otros programas
- * Focalización del gasto público en los infantes más necesitados y aún en ellos recuperar los costos (equidad)

EPT (2004)

- * Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI):
- * Los niños a los que se ha ofrecido oportunidades educativas a una edad temprana aprenden mejor en el sistema de educación formal
- * La educación preescolar es la forma más costosa: opciones más económicas (como la movilización de los padres de familia)

MECEOAX (2005)

- * Atención a los niños de 0 a 6 años
- * Vinculación de padres e infantes con el espacio escolar
- * Carácter preventivo: educar a los futuros alumnos del plantel

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE SE
ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
**Libros de texto, material
didáctico**

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Inversión positiva que repercute en altas tasas de retorno (costo/eficacia)
- * Su disponibilidad repercute en:
 - 1) Mejor aprendizaje
 - 2) Ahorros de inversión en niños “repitentes” (los libros permiten al niño tener un mayor rendimiento y eso repercute directamente en la economía nacional puesto que un menor número de reprobados significa ahorros de inversión)
- * Inversión fuerte en libros durables
- * Cofinanciamiento con padres para cuidarlos mejor
- * Enfatiza la producción por el sector privado

UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

Cantidad y tipo de recursos que invierten los gobiernos en los países pobres en: materiales de enseñanza, programas pedagógicos, equipos de apoyo didáctico.
Disponibilidad de libros de texto

EPT (2004)

- * Suministro, distribución y utilización de materiales didácticos (divididos en tareas de aprendizaje secuenciadas)
- * Aumento de la cantidad de libros de texto
- * Entorno físico seguro y accesible
- * Preparar a los profesores para que los utilicen eficazmente

ANMEB (1992)

- * Renovación total de libros de texto

PDE (1995-2000)

- * Tecnologías de la información y comunicación dentro de las aulas que ayudarán a la meta de la cobertura

PNE (2001-2006)

- * Política de producción de materiales impresos
- * Producción de recursos didácticos que permitan una mejor calidad y pertinencia en los aprendizajes
- * Escuelas y aulas en buenas condiciones materiales

NUEVAS
DIFERENCIAS
QUE SE ABREN
DE LA
EQUIVALENCIA
**El papel del
docente**

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Escaso tiempo efectivo para la enseñanza
- * Prácticas tradicionales
- * Indisciplina
- * Docentes de bajo perfil académico y bajo estatus socioeconómico
- * Se requieren: Nuevas estrategias de enseñanza que se adecuen a cada grupo y contenido
- * Promoción de la enseñanza multigrado
- * Modificación de la formación inicial y de la formación en servicio
- * Mejorar la moral de los docentes
- * Aumentar el tiempo dedicado a tareas
- * Evaluar las prácticas de la sala de clases
- * Promoción flexible de los alumnos al siguiente ciclo lectivo
- * Docente “monitoreado” por el director y el supervisor
- * Asignación de maestros hablantes de lenguas nativas en comunidades indígenas que:
 - 1) trabajen prototipos de libros de texto
 - 2) convencen a la población para que valoren la importancia de su lengua
- * Elevación de la PAD

UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

- * Condiciones de trabajo docente: rinden más los niños cuyo maestro tiene estabilidad en el trabajo (plaza), y que laboran jornada completa
- * El docente que tiene amplias expectativas sobre lo que pueden lograr sus alumnos
- * Estrechamiento de la relación escuela-familia
- * Liderazgo eficaz del director
- * PAD elevada no influye negativamente en el aprendizaje

EPT (2004)

- * Remuneración como incentivo del docente
- * Fomento de entorno disciplinado y seguro
- * Expectativas elevadas sobre lo que puede lograr el alumnado
- * Evaluaciones frecuentes de los progresos del estudiante
- * Iniciación por etapas a los nuevos materiales
- * Perfeccionamiento profesional docente dentro de la escuela
- * Explicaciones claras del docente acerca de lo que los alumnos deben aprender
- * Preguntas formuladas regularmente por los profesores con objeto de evaluar los progresos de los alumnos y su comprensión del material estudiado
- * Deja a los alumnos suficiente tiempo para poner en práctica lo aprendido recurriendo ampliamente a los apuntes y a la información de retorno
- * Enseñar las competencias hasta que su dominio sea automático
- * Efectúa regularmente tests
- * Responsabiliza a los alumnos de su trabajo
- * Pasión por la enseñanza
- * Enseñanza acorde a las características de los alumnos
- * Tareas de aprendizaje
- * Formación permanente
- * Reducción de la Proporción alumnos/docente (PAD)
- * Circulación de resultados con el objeto de que los niños conozcan sus puntos débiles
- * Campañas publicitarias para atraer a los sujetos hacia la profesión docente
- * Ofrecer buenos incentivos y mejores sueldos
- * Replanteamiento de criterios de admisión (reclutar sólo a comprometidos con la enseñanza)
- * Establecer un sistema nacional de nombramientos para designar lugar de destino y condiciones de servicio de los maestros
- * Aumentar su número

ANMEB (1992)

- * Mejoramiento con formación docente descentralizada
- * Actualización
- * Capacitación del maestro en el ejercicio de su labor
- * Carrera magisterial
- * Vivienda del maestro
- * Aprecio social y reconocimiento público de su labor

PDE (1995-2000)

- * Formación inicial sólida
- * Sistema de oportunidades permanentes para la actualización y superación profesional de docentes y directivos

PNE (2001-2006)

- * Acceso a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales mediante:
 - 1) Formación inicial
 - 2) Actualización de maestros en servicio (centros de maestros y cursos de actualización)

MECEOAX (2005)

- * El trabajo académico y recurso humano (el más valioso)
- * Modificación del comportamiento del profesor en el aula
- * “Entrenamiento metodológico conjunto” para adquirir herramientas para desarrollar habilidades psíquicas del infante
- * Observación de sus prácticas en el aula
- * “Trabajo técnico-pedagógico” mediante el cual se realiza toda la labor de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA

**Inversión
gubernamental**

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Alta correlación entre inversión nacional educativa y desarrollo económico y social
- * La inversión educativa tiene altas tasas de retorno
- * Educación primaria: factor prioritario que debe protegerse de altibajos con la consecuente búsqueda de fuentes alternas de financiamiento para otros niveles educativos
- * Priorización del gasto en:
 - 1) libros de texto durables
 - 2) educación preescolar
 - 3) investigación y evaluación educativa
 - 4) focalización
- * Mejoramiento de la administración y las finanzas mediante la descentralización
- * Ejecución de servicios por parte del sector privado

UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

Focalización

Recursos que influyen más en quien más los necesita

EPT (2004)

- * La adquisición de competencias elementales repercute en el nivel de ingresos, productividad y crecimiento económico de una persona y de un país.
- * El factor económico no determina la calidad (en la familia y en un país); sin embargo sí influye positivamente en los países en desarrollo y en contextos donde escasean
- * Papel central y directivo por parte del Estado, compromiso público
- * Políticas de continuidad
- * Factores que ayudan en la aplicación de las reformas destinadas a mejorar la calidad:
 - 1) asociación con los profesores
 - 2) fortalecimiento de la responsabilización
 - 3) Combate a la corrupción
- * Inversión y apoyo político para mantener reformas

PDE (1995-2000)

- * Recursos necesarios para mantener el nivel como prioritario

PNE (2001-2006)

- * Redefinición de criterios de asignación presupuestal: financiamiento con criterio focalizador

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
Pedagogía

UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

- * A mayor tiempo destinado al aprendizaje, mejores resultados
- * Las tareas para casa ayudan a reforzar lo aprendido en el aula
- * Disciplina para entorno de aprendizaje adecuado
- * Interacción: preguntas y respuestas en el aula
- * Las variables de la escuela influyen más en los países en desarrollo

EPT (2004)

Hacer *buen uso del tiempo*

Aplicación de *métodos didácticos eficaces*

Idioma de instrucción (transición paulatina a una segunda lengua facilita el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura)

Si se incrementa el tiempo lectivo, se asimilarán mejor los conocimientos (incremento de lo aprendido)

Evaluación periódica y confiable

PNE (2001-2006)

- * Objetivos de aprendizaje alcanzados en tiempos previstos

MECEOAX (2005)

- * Enfoque histórico-social de Vygotsky
- * Constructivismo
- * Formación de sujetos autónomos que aprendan a aprender y a desarrollar habilidades y competencias
- * No plantea memorización sino de entender el proceso que condujo al estudiante a una respuesta
- * Impulsar a que el niño reflexione y construya una respuesta
- * Papel productivo del error
- * Emociones y sentimientos del escolar como condiciones de aprendizaje
- * Tránsito de la dependencia a la independencia

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
**Dispositivo
evaluador**

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Investigación educacional (estudio de las relaciones entre insumos, procesos, costos y resultados)
- * Evaluaciones educacionales (constituye un medio en términos de “costo de ayuda”)
- * Datos estadísticos y de otra índole relacionados con insumos, resultados, procesos y costos
- * Nivel Fundamental de Calidad (FQL)
- * Metodología de Heneveld
- * La vara de medición de la calidad educativa de Schiefelbein

UNESCO-OREALC (1992 y 1994)

- * Generación de instrumentos y un sistema para obtener y procesar informaciones relevantes:
 - 1) La prueba exploratoria de evaluación de la escritura y la prueba de escritura cursiva
 - 2) La prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva
- * Instrumentos de medición de logros instruccionales
- * Instrumentos para recoger información sobre los actores y dimensiones del sistema educativo

EPT (2004)

- * Evaluación periódica confiable
- * Medidas cuantitativas: TBE; TNE; EPU; IPS; TBI; TNI; EVE; PAD; PIB; IDE; CAD
- * Resultados de pruebas internacionales

PDE (1995-2000)

- * Evaluar los resultados de la enseñanza para convertirlos en elemento orientador del trabajo escolar
- * Construcción gradual de un sistema de información más completo y con diferentes niveles de agregación
- * Construcción de indicadores de “eficiencia, equidad y aprovechamiento” que midan de manera externa a la escuela el grado de aprendizaje de los alumnos
- * Resultados de dichas evaluaciones (de acceso público para la toma de decisiones)

PNE (2001-2006)

- * Evaluación como medio para la mejora continua y aseguramiento de la calidad, para rendir cuentas y tomar decisiones
- * Política de fomento a la investigación y la innovación educativas
- * Indicadores: Equidad y cobertura; Calidad; Eficiencia
- * Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

MECEOAX (2005)

- * Control de variables dividido en etapas con indicadores propios del proyecto

NUEVAS
DIFERENCIAS
QUE SE ABREN
DE LA
EQUIVALENCIA
**Organización
escolar**

EPT (2004)

- * Liderazgo educativo
- * Horario lectivo bien estructurado, con objetivos precisos y continuidad
- * La influencia benéfica del apoyo de los padres y de su participación en la vida de la escuela
- * Tiempo efectivo de aprendizaje
- * Organización y gestión de la clase
- * La atmósfera y la organización del aula
- * La escuela debe ser concebida como el centro del cambio educativo
- * Fuerte *dinámica de grupo, autonomía de los docentes y creación de capacidades*
- * Delegar responsabilidades a los ámbitos locales y consejos escolares
- * Gestión transparente: rendir cuentas sobre los recursos y el rendimiento de los planteles

ANMEB (1992)

- * Federalismo
- * Autonomía para integración de contenidos locales en el currículum
- * Participación social (Consejos de Participación Social)

PDE (1995-2000)

- * Consejos de Participación Social
- * Equilibrio de márgenes de autonomía, apoyo institucional y regulación normativa (federalización)
- * Uso del tiempo

PNE (2001-2006)

- * Reforma de la gestión del sistema educativo
- * Fortalecimiento del federalismo
- * Integración, coordinación y gestión institucional
- * Participación de la sociedad
- * Política de articulación de la educación básica
- * Transformación de la gestión escolar

MECEOAX (2005)

- * Participación social (disposición total de las autoridades, de los distintos niveles de gobierno y prioritariamente de la localidad y padres de familia)
- * Involucramiento de agentes diversos para lograr un esquema articulado e influencias coherentes en todos los espacios
- * Director de escuela que no sólo se ocupa de cuestiones administrativas sino que se involucre en las de tipo académico (incluye también a Jefes de sector, Supervisores y Asesores técnicos pedagógicos)

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
**Atención educativa
de adultos**

EPT (2004)

* Programas de alfabetización y desarrollo de competencias para jóvenes y adultos:

Los adultos instruidos en su condición de padres, realizan mayores esfuerzos para escolarizar a sus hijos y ayudarlos en sus estudios

MECEOAX (2005)

* Se plantea la alfabetización de los padres de los niños que conforman la muestra del proyecto, lo cual les permitirá

- a) comprender lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela
- b) ayudarlos de manera efectiva en sus tareas

NUEVAS
DIFERENCIAS QUE
SE ABREN DE LA
EQUIVALENCIA
**Tecnologías de
información y
comunicación**

PDE (1995-2000)

* Tecnologías de la información y comunicación dentro de las aulas

PNE (2001-2006)

* Fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación

NUEVAS
DIFERENCIAS
QUE SE ABREN
DE LA
EQUIVALENCIA
Currículum

UNESCO-OREALC (1992)

Currículum flexible que atiende la diversidad.
Competencias básicas

EPT (2004)

- * La adquisición de competencias elementales
- * Planes de estudio integrados que equilibren los objetivos generales y los que se refieren a las necesidades de grupos particulares
- * Lectura y escritura prioridad para mejorar la calidad, sobre todo en desfavorecidos
- * Fijar los *objetivos adecuados* de los planes de estudio
- * Definir los *contenidos pertinentes*

ANMEB (1992)

- * Integración de contenidos locales en el currículum
- * Fomento de habilidades que permitan el aprendizaje para toda la vida, en cada una de las áreas de conocimiento
- * Renovación total de programas de estudio

PDE (1995-2000)

- * Planes y programas de estudio

PNE (2001-2006)

- * Desarrollo de competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos (destacan habilidades comunicativas básicas: la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar)
- * Objetivos de aprendizaje relevantes y actualizados
- * Política de fortalecimiento de contenidos educativos específicos
- * Revisión y actualización de contenidos curriculares

MECEOAX (2005)

- * Competencias básicas (desarrollo de capacidades) para acceder a cualquier contenido
- * En el proyecto se enfatiza el Español y las Matemáticas desde esta dimensión

DIFERENCIAS,
ESPECIFICIDADES
DE
EPT (2004)

Momento: Sobre el estudiante

Elementos

La *aptitud* (cantidad de tiempo que un alumno necesita para aprender una tarea específica en condiciones óptimas de enseñanza y motivación)

La *oportunidad de aprender* (cantidad de tiempo de que se dispone para el aprendizaje)

La *perseverancia* (cantidad de tiempo que un alumno está dispuesto a dedicar al aprendizaje)

La *calidad de la instrucción* (si es buena aminora el tiempo de enseñanza)

La *capacidad para entender la enseñanza impartida* (comprensión de la lengua y la aptitud para entender la índole de las tareas y los medios para realizarlas)

La educación deberá

- 1) Ser integradora, atender a las diversas necesidades y circunstancias del educando
- 2) Garantizar una buena salud
- 3) Atender a las necesidades de los educandos discapacitados
- 4) Atender a las necesidades de los educandos afectados directa o indirectamente por el VIH/SIDA con horarios y calendarios flexibles y grupos especiales de aprendizaje extraescolar
- 5) El ambiente escolar debería ser integrador, seguro y acogedor y respetar los derechos humanos
- 6) enseñanza a distancia para grupos desfavorecidos
- 7) en situaciones de conflicto y emergencia dar prioridad a actividades de aprendizaje y conocimientos que ayuden a dominar mental y físicamente el estrés

Momento: Valores

Elementos

Honradez

Fiabilidad

Determinación

Eficacia personal

Actitudes que fomenten la paz

DIFERENCIAS,
ESPECIFICIDADES
DE
MECEOAX (2005)

Momento: Sobre educación especial

Elementos

- * Detección y tratamiento de problemas de conducta, necesidades fisiológicas especiales o emocionales que puedan ejercer un efecto negativo en el aprendizaje de los alumnos
- * Capacitación a padres y maestros por parte de especialistas para que integren a los niños con esta problemática

Momento: Sobre educación física

Elementos

- * Perfeccionamiento de la clase con entrenamiento metodológico
- * Vinculación de los contenidos escolares en esta clase
- * Mejoramiento del desempeño físico para un mejor aprendizaje
- * Atención de las necesidades particulares por grupos de edad

Momento: Sobre salud escolar

Elementos:

- * Se prepara a los agentes educativos respecto a la higiene y alimentación adecuada para facilitar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela

Momento: Sobre enfoque integral

Elementos:

- * Atención integral
- * Amplia intervención de sujetos (padres, especialistas, autoridades, comunidad, etc.)
- * Intervención desde varios ángulos (con todos los subproyectos y especialidades)

ANTAGONISMO
Proporción
Alumnos/docente
(PAD)

BANCO MUNDIAL (1994)

- * Una PAD elevada no afecta el rendimiento
- * Recomienda elevarla

UNESCO-OREALC (1992-1994)

- * PAD elevada no influye negativamente en el aprendizaje

EPT (2004)

- * PAD elevada sí afecta el aprendizaje
- * Recomienda su reducción

Aportes y nuevas interrogantes

La articulación entre referentes y preguntas de investigación, me permitió construir un objeto de estudio particular con el cual es posible entresacar algunas contribuciones al tan debatido tema de la calidad educativa

a) Una pregunta común entre los interesados en el ámbito educativo de nivel básico es ¿qué significa la calidad educativa? ¿Por qué se habla tanto de ella? En este trabajo, el desplazamiento del significante por distintos contextos de enunciación -el plano global, con los organismos internacionales, el ámbito nacional, y el discurso local oaxaqueño en dos de sus expresiones, me permitieron tratar de exponer el sentido que se ha sedimentado en cada uno de los emisores, es decir, conocer qué significa la calidad educativa en cada uno de estos contextos, tratando con ello de ofrecer una respuesta temporal a lo que puede estar significando este concepto ambiguo tan utilizado en las políticas educativas actuales. Como lo he venido mencionando reiteradamente a lo largo de la tesis, este contenido tenderá a modificarse conforme se vayan significando nuevas necesidades para este nivel. Los reenvíos entre los enunciadores me permiten dar cuenta de la interconexión de planos enunciativos, de cómo el BM puede coincidir con UNESCO-OREALC y con un proyecto elaborado en instituciones académicas cubanas producto de la “educación en la Revolución” –como lo expresó un entrevistado-. Con esto quiero decir que los enunciadores no son islas significativas en las que se originan los proyectos, sino que en los entramados discursivos de los emisores se mantienen huellas de los otros enunciadores; que no existe un solo organismo o institución en la que se originen las propuestas monolíticas que habrán de transitar – e imponerse- a lo largo y ancho del mundo, sino más bien, que los sentidos se comparten entre los emisores de todos colores. Esto me parece importante para erosionar una lectura muy sedimentada de la “globalización” donde se predice –de forma determinista- que ésta nos llevará a la homogeneización (para bien o para mal) del planeta. Si bien es cierto que los reenvíos simbólicos nos permiten ver las equivalencias entre los planteamientos de los enunciadores, también nos permiten ver las diferencias, y aún dentro de las equivalencias es posible encontrar nuevas diferencias, con lo que estalla la lectura monolítica de que el mundo se orienta hacia una sola dirección. Estas diferencias -y las nuevas diferencias que nacen de las equivalencias- resultan matices importantes a la hora de entender las particularidades de cada enunciador, lo que nos permite entender la especificidad de cada posición, e incluso nos posibilita para tomar partido por el juego de lenguaje que prefiramos jugar. Así, si bien los enunciadores expuestos

pueden coincidir en la necesidad de significar a la calidad educativa con el elemento “educación de la primera infancia” –como es el caso del BM, EPT, y Meceoax- cada uno de ellos aporta una particularidad molecular que resignifica el sentido de este punto nodal.

Para concluir este inciso, pienso que es necesario dejar de ver en las políticas una mera imposición, esta lectura resulta poco productiva, pues como he expuesto a lo largo de la tesis los sentidos que se nos proponen no resultan despreciables, a grado tal que pueden ser valorados positivamente por los sujetos y resignificados en contextos particulares; y aunado a ello siempre habrá distintos grados de diferenciación entre un proyecto y otro, pues si EPT equivale ampliamente con el Meceoax, el PEBIIT es una muestra de que las diferencias pueden ser mayores que las equivalencias, y no por ello se constituye como una isla significativa. Así, la continua resignificación entre enunciadores constituye una dimensión de lo político que subvierte continuamente lo social –sedimentado- y abre por ende, nuevas oportunidades a la constante construcción del sentido socialmente compartido y la recreación de la significación.

b) ¿Por qué se habla tanto de la calidad educativa? Como he venido exponiendo, si bien podemos entender lo que cada enunciador quiere decir cuando se refiere a este término mediante una operación hegemónica, también es posible entenderla desde otro uso: la exaltación de su carácter ambiguo y vacío que permiten posicionarlo como un imaginario abarcativo de sentidos de plenitud; cuando los contenidos literales son tantos y tan variados, que su sentido tiende a abarcar más en función de su vaciamiento literal y la exaltación de su sentido de plenitud. Así, el usar este significante en los entramados educativos no tiene que ver necesariamente con su función como slogan publicitario para vender una idea; o con demagogia y labia del político que nos promete cosas para engancharnos; o con una moda para ver con buenos ojos los proyectos educativos oficiales. El significante calidad educativa tiene su propia historia, su propio proceso de sedimentación, y ello no puede hacerse a un lado para calificarla *a priori*. Entenderla en sus condiciones de producción, en su circulación, en sus sentidos sedimentados y en su carácter de imaginario, resulta más productivo que solamente verla como propaganda.

c) Caracterizar a la calidad educativa como un horizonte utópico me permitió entender el uso de significantes de plenitud y de sentidos deseables anudados en este punto nodal, así como en los planteamientos de los documentos de política educativa, en los cuales se nos proyecta una idea promisoriosa a futuro. Entender que el

horizonte de la calidad educativa es precariamente lograble y por ello mismo sumamente productivo me permitió entenderla como una meta *imposible* de agotar.

d) Aunque la calidad educativa es un imaginario abarcativo en el cual caben casi todas las demandas que le hacemos al sector educativo, existen proyectos que no desean representar su plenitud en este significante. Tal es el caso del los ideales mixes tlahuilottepecanos del PEBIIT, donde si bien se reconoce un lugar para éste término, sus deseos se guían por nociones como la interculturalidad, la inclusión de conocimientos propios a los contenidos escolares, y el uso de su lengua en paridad con el español dentro del aula y no sólo como medio de transmisión. Así, el imaginario hegemónico de la calidad está incompleto y dislocado por la emergencia de los saberes locales; es decir, el gran imaginario no puede representarlo todo. El proyecto de Tlahui en este estudio fue abordado desde una lectura del poder, de la precaria sedimentación de lo social y del desplazamiento de sentidos entre distintos planos de enunciación, que a diferencia de otras lecturas descriptivas o etnográficas, me permitieron observar más de conjunto la interconexión de este contexto particular de enunciación con los otros planos expuestos, así como la dislocación particular que representa el PEBIIT al discurso hegemónico de la calidad educativa.

e) Construir la categoría intermedia *utopía vigilada* me permitió entender el papel que desempeña uno de los elementos comúnmente anudados a la significación de la calidad educativa, al tiempo en que concebí cómo los lineamientos de política educativa pretenden asegurarse cierta concreción cuando éstos pudieran ser rechazados por los sujetos involucrados. Así, el horizonte no sólo puede estarse guiando por el deseo, sino también por mecanismos de verificación de la aplicación.

Concluyo con la presentación de algunas de las interrogantes que se abrieron a partir de la elaboración de este trabajo: ¿Qué imaginarios precedieron y coexisten con el de la calidad educativa? Me parece interesante la función de horizonte de plenitud que cumplen algunos significantes privilegiados a la hora de convocar a un amplio número en los planteamientos de políticas educativas; cómo es que llegan a asentarse en el discurso educativo de nivel básico; qué es lo que ofrecen; qué deficiencias prometen resarcir; qué contenidos están representando; por qué un documento de política educativa necesita echar mano de estos imaginarios ¿para ser bien recibidos? ¿para no ser cuestionados? ¿porque reconstituyen constantemente lo social?; ¿cómo es el proceso del agotamiento de un mito cristalizado a la emergencia de otro mito recomponedor en el caso de la escuela “moderna” mexicana del siglo XX? Otra de las interrogantes imbricadas con estos cuestionamientos sería un marco

más amplio para el tema mismo de las utopías: ¿cómo se entendió a la utopía en los distintos autores que han trabajado el tema hasta el pensamiento posmoderno?⁵⁸

Otro cuestionamiento está referido al campo del sujeto: ¿Cómo se recibe al imaginario calidad educativa en una escuela, un grupo de maestros disidentes, en los padres de familia, etc.? Aquí el énfasis se pone en los procesos de subjetivación del discurso de la calidad educativa en distintos grupos sociales, pues no es la misma la respuesta que un docente puede dar ante la llegada de un proyecto que promete mayor calidad que la de un padre de familia. Aún más, no recibe de la misma manera este proyecto un docente militante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que un profesor que no se interese por los manejos del sindicato, etc. De igual manera pienso que no sólo es interesante analizar cómo se recibe el imaginario, sino también como se recibe al proyecto mismo que pretende ofrecernos plenitud utilizando el significante “calidad educativa” (como el PEC o el mismo Meceoax). Así, la pregunta más concretamente sería ¿Cómo se recibe el dispositivo que pretende vigilar la consecución de la calidad en cada una de las posiciones de sujeto?

Por último, y dada la escasa presencia de antagonismos entre los enunciadores expuestos e interesados en significar a la calidad educativa me pregunté ¿Qué proyectos que sí pretendan ofrecer un sentido de la calidad educativa antagonizan con los expuestos en este trabajo? Resultaría interesante investigar un proyecto que sí pretenda ofrecer un contenido a ésta y al mismo tiempo represente la negación de aquéllos a los que me he referido a lo largo de la tesis. Así, las nuevas interrogantes dan cuenta de la continua apertura del tema de la calidad educativa. En este trabajo sólo he podido mostrar una parte del mismo⁵⁹.

⁵⁸ Un trabajo de referencia en ese sentido lo conforman algunos documentos de Buenfil (1997 b; 2000 a; 2000 c) retomados en esta investigación.

⁵⁹ Una inquietud de la Dra. Lorenza Villa Lever, lectora de esta tesis, fue ¿de haber elegido otros documentos, habría llegado a las mismas conclusiones? A lo cual respondo, seguramente no, es decir, si hubiese elegido a otros enunciadores para conocer lo que están entendiendo por calidad educativa, seguramente habría accedido a otras significaciones de ésta. Ello precisamente porque este significante es ambiguo y caben en él diversas construcciones de sentido. Si hubiese elegido otros documentos de estos mismos enunciadores pero de otros años, seguramente habría incorporado nuevas diferencias aunque también se habrían mantenido ciertas “semejanzas de familia”. Pienso que de haber estudiado otros proyectos y otros enunciadores, habría seguido con la posibilidad de construir a la calidad como un horizonte de plenitud, aunque si me hubiese centrado en el discurso de la calidad total o la norma ISO-9000 habría orientado más mi investigación desde la noción de dispositivo de Foucault. Esto es así porque el objeto es una construcción del que investiga (siempre mediada por el referente empírico y las preguntas de investigación).

ANEXO 1. Fragmento de prueba de español para segundo grado y cuestionario completo para directores de escuela. Parte del dispositivo de medición de la calidad en UNESCO

Prueba de lectura 2º año*

País	Reg.	Esc.	Al.

NOMBRE

Apellido paterno

Apellido materno

Nombres

EDAD

años

SEXO

masculino femenino

ESCUELA

CURSO O GRADO

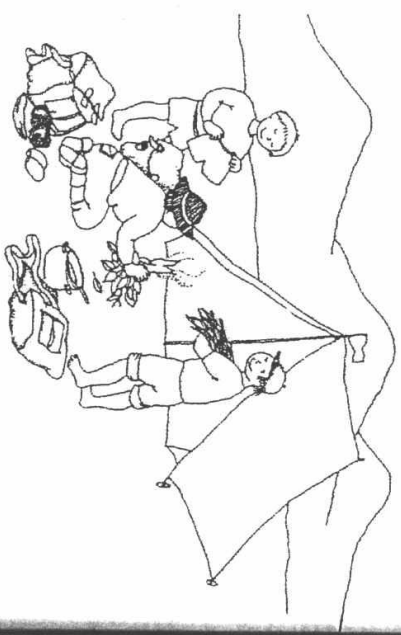
Por favor escribe con LETRA DE IMPRENTA los datos que se indican en los casilleros que se precitan.

Para contestar la prueba usa lápiz de mina para que, si necesitas borrar, lo hagas con facilidad.

La persona que te está tomando la prueba te dará paso a paso las instrucciones para responder, si tienes dudas pregunta.

* Test basado en la Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de F. Allende, M. Condemarín y N. Miffec.

"José, Tomás y Francisco..."



José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.
 Cada uno llevaba su mochila.
 En la mochila de José había panes, carne y frutas.
 Tomás tenía una olla y una paila en su mochila.
 Los trajes de baño y las chombas iban en la mochila de Francisco.
 José juntó hojas secas y las encendió.
 Francisco recogió toda la leña que pudo.
 Tomás preparó la comida.
 Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

- F = Francisco
- J = José
- T = Tomás

Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde. Observa el ejemplo.

- Sallieron a pasear (F) (J) (T)
- Llevó las cosas de cocina F J T
- Trajo ropa de abrigo F J T
- Hizo de cocinero F J T
- Llevaban mochila F J T
- Se ocuparon del fuego F J T
- Lavaron los platos F J T

"Un paseo a la playa"

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás durmieron la siesta y armaron un partido de fútbol con los niños.

Las niñas jugaron con arena y conchitas.

Las mamás conversaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y quemados por el sol.

Encierra en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó. Observa el ejemplo.

Los niños fueron solos a la playa	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
A la playa fue una sola familia	SI	NO
Daban ganas de bañarse	SI	NO
Los papás descansaron y jugaron	SI	NO
Las mamás estuvieron muy calladas	SI	NO
A algunas el paseo no les gustó	SI	NO

"Los colmillos..."

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene persianas blancas.

El colchón del pequeño niño era suave.

Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

Escriba en el la letra que corresponde. **Observe el ejemplo.**

casa	<input type="checkbox"/>	c	(a)	salvajes
colchon	<input type="checkbox"/>		(b)	blancas
elefantes	<input type="checkbox"/>		(c)	linda
niño	<input type="checkbox"/>		(d)	grande
persianas	<input type="checkbox"/>		(e)	gruesos
ventana	<input type="checkbox"/>		(f)	pequeños
vidrios	<input type="checkbox"/>		(g)	suave
colmillos	<input type="checkbox"/>		(h)	enormes

COMO RESPONDER LA PRUEBA

Luego de verificar que los alumnos han completado sus antecedentes personales, el examinador deberá dar las siguientes instrucciones a los alumnos. Para responder la prueba:

– Abran el cuadernillo en la segunda página (mostrar). En la columna de la izquierda hay una lista de palabras y en la columna de la derecha hay varios dibujos. Tienen que unir con una línea cada palabra con el dibujo que le corresponde.

Muy bien, ahora en silencio, unan cada palabra con su dibujo. Si alguno no entendió indique para ayudarlo.

(El examinador deberá esperar a que la mayoría de los alumnos contesten la página para pasar a explicar la próxima actividad)

– Ahora den vuelta la página. En la columna izquierda hay una serie de oraciones y varios dibujos en la columna derecha. Hay que unir con una línea cada oración con el dibujo que le corresponde. La página siguiente deben responderla de la misma forma.

(El examinador deberá esperar a que la mayoría de los alumnos contesten la página para pasar a explicar la próxima actividad)

– Den vuelta la página, en esta página hay un dibujo y una serie de oraciones. Al lado de cada oración hay un "SI" y un "NO".

Hay que encerrar con un círculo la palabra "SI" cuando lo que dice la oración está en el dibujo. Hay que encerrar la palabra "NO" cuando lo que dice la oración no está en el dibujo.

Ahora, en silencio, lean cada oración y encierran en un círculo el "SI" o el "NO", según corresponda. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

(El examinador deberá esperar a que la mayoría de los alumnos contesten la página para pasar a explicar la próxima actividad)

– En la página siguiente (mostrar), hay varias oraciones incompletas y, más abajo, hay una serie de palabras seguidas de cuadros (mostrar). Lean cada oración y busquen entre las palabras de más abajo (mostrar) la palabra que la completa. Luego escriban el número de la oración dentro del cuadro que corresponda.

ANEXO 2

Questionario para directores

DATOS DE IDENTIFICACION

Nombre _____

Sexo: masculino _____ femenino _____

Edad: _____ años

Establecimiento: _____

Matricula total del establecimiento: _____

Ciudad/Pais: _____

RECOMENDACIONES GENERALES

Las preguntas de este cuestionario se refieren, en su mayoría, a su práctica profesional y/o a la organización del establecimiento.

Si su establecimiento imparte tanto educación básica (primaria) como educación media (o secundaria), entonces las respuestas deben tener como referente principal a la educación básica o primaria.

Es muy importante que Ud. entregue información confiable. Por favor, no conteste de acuerdo a lo que Ud. considere que "debería ser" su práctica profesional, ni de acuerdo a como "deberían" marchar las cosas en su establecimiento. Contesté de acuerdo a lo real.

Lea cuidadosamente las preguntas. Algunas exigen bastante reflexión y concentración.

La información obtenida a través de este cuestionario será usada confidencialmente, con fines de estudio.

Gracias de antemano

I. EXPERIENCIA Y FORMACION

1. ¿Desde cuándo ocupa el cargo de director(a) de este establecimiento?
 mcs _____ año _____
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene Ud., como director, considerando todos los establecimientos en que ha ocupado este cargo?
 _____ años
3. Indique el (los) título(s) profesional (es) y/o grados académicos(s) que posee Ud., especificando año y lugar de obtención.

Título y/o grado	Año obtención	Institución	Ciudad

4. ¿Ha recibido Ud. formación académica en gestión y dirección de establecimientos educacionales?
 Sí _____ No _____
5. Si contestó "Sí" a la pregunta anterior, por favor señale el año, lugar y duración de la formación realizada:

Año	Tema	Lugar	Duración

136

II. LA FUNCION DE DIRECCION

6. He aquí una lista de actividades que concierne a la función de dirección. Lea atentamente este listado y luego:
 - a) marque las cinco actividades que suelen ocupar la mayor parte de su tiempo y dedicación, asignando un "1" a la principal, un "2" a la siguiente y así sucesivamente hasta la "5".
 - b) marque las cinco actividades a las que suele dedicar menos tiempo y dedicación, asignándoles un "0" a cada una.
- A. Evalúo y superviso la pedagogía _____
 - B. Veo por el bienestar y la salud de los alumnos _____
 - C. Coordino el trabajo entre los equipos o secciones _____
 - D. Hago contactos y reuniones fuera del establecimiento, para ayudarlo _____
 - E. Planifico y organizo las actividades escolares _____
 - F. Organizo el trabajo administrativo y de servicios _____
 - G. Veo por el orden y la disciplina _____
 - H. Estimulo la confianza en sí mismos de mis subordinados _____
 - I. Difundo la información al interior del establecimiento _____
 - J. Controló la conformidad de las actividades a los objetivos de la institución _____
 - K. Aplíco las decisiones de las autoridades educativas _____
 - L. Analizo y evalúo nuevos métodos educativos y/o nuevas técnicas de gestión _____
 - M. Soy mediador en los conflictos y trato de resolverlos _____
 - N. Me ocupo de las relaciones públicas _____
 - O. Apoyo a los alumnos en dificultades _____
 - P. Superviso las reuniones de docentes _____
 - Q. Realizo trabajo administrativo propio de mi cargo _____
 - R. Promuevo acciones para incorporar a los padres a la tarea pedagógica _____

137

7. Del listado anterior, ¿cuáles son las tres actividades que Ud. realiza con mayor agrado? y ¿cuáles son las tres que realiza con menor agrado? Indique la letra correspondiente.

Mayor agrado: _____
Menor agrado: _____

8. Señale cuáles son las instancias (departamentos, consejos o equipos) que, en su establecimiento, toman decisiones acerca de la actividad pedagógica, en los cursos de educación básica o primaria. Indique además su apreciación del nivel de dinamismo (actividad, dedicación) de cada una de esas instancias.

Instancia	Nivel de dinamismo			
	excelente	satisfactorio	regular	detrimente

9. Entre otras responsabilidades, Ud. como director(a):

	siempre	a menudo	algunas veces	nunca
Proporciona facilidades para la capacitación de los docentes.				
Evalúa y califica a los docentes por escrito				
Organa algún estímulo público a los docentes que más se destacan				
Al dirigir reuniones, Ud. exige una preparación adecuada de los temas				
... Hasta el punto de que si no ha habido dicha preparación no se discute el tema en cuestión				

138

	siempre	a menudo	algunas veces	nunca
Promueve la organización de actividades para orientar a los padres en la educación de sus hijos				
Resuelve los problemas que los docentes y directivos no resuelven por sí mismos				
Dispone medios para que las sugerencias más valiosas de los docentes y directivos sean aprovechadas				
Promueve la creación de equipos de trabajo para conseguir alguna mejoría en la institución				
Logra organizar equipos de trabajo que consigan alguna mejoría en la institución				
Supervisa la práctica pedagógica de los docentes en el aula				

10. Considera Ud. que en su establecimiento: (marque una cruz por línea)

	Sí	Más bien sí	Más bien no	No
La falta de puntualidad de los docentes es un problema				
El ausentismo laboral de los docentes es un problema				
La relación de docentes es un problema				
Los docentes no están motivados para buscar mayor eficiencia en su trabajo				

139

11. Señale con quiénes, del listado siguiente, tomó contacto o se reunió fuera del establecimiento, en el marco de su función como director(a) en el último año. Indique también la frecuencia con que lo hizo. (Marque una cruz por línea)

	4 o más veces	2 - 3 veces	1 vez	nunca
Con autoridades educacionales				
Con directivos de otros establecimientos				
Con gente de la Industria o el Comercio				
Con gente de los medios de comunicación				
Con el mundo del arte y la literatura				
Con gente del deporte				
Con el mundo académico o científico				
Con el Consejo de la institución responsable de su establecimiento				
Con autoridades locales de gobierno				
Con políticos o dirigentes sociales				

12. Durante el último año, ¿existieron unos objetivos prioritarios, claramente definidos y escritos, en función de los cuales se desarrolló el trabajo en su establecimiento?

Sí _____ Más bien sí _____ Más bien no _____ No _____

13. Si contestó "sí" o "más bien sí" a la pregunta anterior, señale brevemente cuáles fueron esos objetivos prioritarios.

14. ¿Tiene el establecimiento algún "proyecto educativo" en especial? Por proyecto educativo enténdase una organización coherente del trabajo que involucre a todo, o a gran parte del plantel, destinada a realizar, ya sea un determinado enfoque o principio pedagógico, ya sea determinados valores o fines educativos.

Sí _____ Más bien sí _____ Más bien no _____ No _____

140

15. Si contestó "sí" o "Más bien sí" a la pregunta anterior, describa brevemente en qué consiste ese proyecto educativo.

16. ¿Cuáles diría Ud. que fueron las acciones o eventos educativos más importantes realizados en el último año en este establecimiento? Describalos brevemente:

i) _____

ii) _____

iii) _____

141

III. EXPLICANDO EL RENDIMIENTO ESCOLAR

17. Al comparar el rendimiento escolar entre los distintos establecimientos, ¿cuáles de los siguientes factores estima Ud. que explican el mejor rendimiento de unos con respecto de otros?
 Marque los cuatro principales, asignando un número "1" al que considere el más importante; un "2", un "3" y un "4" a los siguientes. También marque los tres factores menos influyentes, asignándoles un "0" a cada uno.

- A. El apoyo familiar (padres se preocupan, estimulan, valoran la educación) _____
- B. El nivel económico de la familia _____
- C. El nivel cultural de los padres _____
- D. La capacidad de aprendizaje de los niños(as) _____
- E. La motivación por aprender de los niños(as) _____
- F. La formación de los docentes _____
- G. La motivación de los docentes _____
- H. La disponibilidad de recursos materiales en el establecimiento _____
- I. Los métodos pedagógicos utilizados _____
- J. La existencia de un "proyecto educativo" en el establecimiento _____
- K. La gestión y conducción del establecimiento _____
- L. Las políticas educacionales del gobierno _____

Questionario para docentes

El cuestionario para docentes se ha concebido como un instrumento destinado a recoger información sobre los factores asociados al desempeño de la labor docente y las atribuciones de los docentes respecto del éxito o fracaso escolar.

Al igual que el cuestionario anterior, este consta de dos partes: una orientada a obtener datos de clasificación, tales como: sexo, edad, tiempo de ejercicio docente, formación profesional y perfeccionamiento. La segunda parte indaga sobre el trabajo docente propiamente tal y sus explicaciones sobre el rendimiento escolar.

Orientación y sentidos de las preguntas

- Lo mismo que en el caso de los directores, los datos de identificación (sexo, edad, etc.) y los de experiencia y formación (experiencia en el cargo, títulos, etc.) pretenden obtener información descriptiva, para caracterizar la muestra en estudio. Salvo la pregunta 3 "años de experiencia docente", las demás no constituyen variables a relacionar directamente con rendimiento.
 - La pregunta 7 averigua en qué medida el docente dedica la mayor parte de su tiempo a actividades que, a juicio de personas calificadas, facilitaría la ocurrencia de procesos educativos de buena calidad de su curso. Las alternativas A, C, E, F, I, M y N se señalan como las más cercanas a la ocurrencia de dichos procesos.
 - La pregunta 8 complementa la 7, con fines descriptivos. Puede usarse en vez de la 7 en el caso en que ésta no mostrara variabilidad en las respuestas.
 - Las preguntas 9 a 14 tienen propósitos descriptivos. No constituyen indicadores de variables a relacionar directamente con rendimiento.
 - La pregunta 15 explora las atribuciones del fracaso escolar que hace el docente. Puede obtenerse de ella una valiosa información descriptiva acerca de las representaciones de los docentes frente a este tema.
 - La pregunta 16 explora las atribuciones del éxito escolar que hace el docente, complementando la información proporcionada por la pregunta 15.
- Las variables que para los propósitos del estudio de los factores de los docentes con el rendimiento escolar de los niños se privilegiaron son: "años de experiencia docente", "prácticas docente", "atribución escolar del fracaso" y "atribución escolar del éxito".

ANEXO 2. Simbología de entrevistas

Entrevistadora: Itzel López Nájera

Símbolo: Ent.

Entrevista 1: Coordinador Estatal MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 1. CE MECE-MEX

Entrevista 2: Equipo Central MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 2. EC MECE-MEX

Entrevista 3: Equipo Central MECEOAX- MÉXICO

Símbolo: Ent. 3. EC MECE-MEX

Entrevista 4: Equipo Central MECEOAX-CUBA

Símbolo: Ent. 4. EC MECE-CUB

Entrevista 5: Equipo Central MECEOAX-CUBA

Símbolo: Ent. 5. EC MECE-CUB

Entrevista 6: Equipo Central MECEOAX-CUBA

Símbolo: Ent. 6. EC MECE-CUB

Entrevista 7: Director de Escuela MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 7. Dir. Esc. MECE-MEX

Entrevista 8: Profesora de 1er grado MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 8 Profa. 1º Esc. MECE-MEX

Entrevista 9: Profesor de 5º grado MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 9 Prof. 5º Esc. MECE-MEX

Entrevista 10: Profesora 3er grado MECEOAX-MÉXICO

Símbolo: Ent. 10 Profa. 3º Esc MECE-MEX

Entrevista 11: Presidente Municipal PEBIIT

Símbolo: Ent. 11 Pres. PEBIIT

Entrevista 12: Supervisor PEBIIT

Símbolo: Ent. 12 Sup. PEBIIT

Entrevista 13: Profesor PEBIIT

Símbolo: Ent. 13 Prof. PEBIIT

Entrevista 14: Profesor 2 PEBIIT

Símbolo: Ent. 14 Prof. 2 PEBIIT

ANEXO 3. Parte del dispositivo Meceoax: Guía de observación de clases

**INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA DE CUBA
UNIDAD DE PROYECTOS ESTRATÉGICOS. PROYECTO MECEOAX
CICLO ESCOLAR 2006-2007**



Guía de Observación de clases

Marque con una sola equis (X), por filas, según corresponda.

DIMENSIONES			
DOMINIO DEL PROPÓSITO	B	R	M
1. El maestro determina el propósito de su clase.			
2. Lo orienta con claridad a los alumnos.			
3. Las actividades de aprendizaje se corresponden con el propósito y con los diferentes niveles de asimilación.			
4. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento para su desarrollo.			
DOMINIO DEL CONTENIDO	B	R	M
5. Realiza un tratamiento correcto y contextualizado de los conceptos. Establece relaciones entre los conceptos y las habilidades que trabaja en la clase.			
6. Correspondencia, entre propósito, contenido y características psicológicas de los alumnos.			
7. Exige a los alumnos corrección en sus respuestas.			
8. Propicia el vínculo intermateria.			
9. Las diferentes actividades de aprendizaje seleccionadas están en correspondencia con el diagnóstico.			
10. Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			
USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	B	R	M
11. Utiliza métodos y procedimientos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación.			
12. Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes (libro de texto, revistas, etc.), propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.			
13. Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos.			
14. El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo.			
MEDIOS DE ENSEÑANZA	B	R	M
15. Emplea los medios de enseñanza (láminas, juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer un aprendizaje desarrollador.			

16. Cumple los requisitos metodológicos para su elaboración.			
CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA	B	R	M
17. Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios. Utiliza un lenguaje contextualizado con tono adecuado.			
18. Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.			
MOTIVACIÓN	B	R	M
19. Con la motivación implica al alumno de modo que el proceso tenga significado y sentido para él en los diferentes momentos de la actividad.			
ETAPA DE ORIENTACIÓN	B	R	M
20. Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer (aseguramiento de las condiciones previas).			
21. Logra que el alumno comprenda qué, para qué, por qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender antes de la ejecución (orientación hacia el objetivo).			
22. Controla si comprenden lo orientado.			
ETAPA DE EJECUCIÓN	B	R	M
23. Propicia la ejecución de actividades individuales.			
24. Propicia la ejecución de actividades por parejas, por equipos y por grupos favoreciendo los procesos de socialización.			
25. Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.			
26. Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos individualmente y del grupo, a partir del diagnóstico.			
ETAPA DE CONTROL	B	R	M
27. El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.			
28. Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.			
29. Durante la clase el maestro utiliza diferentes formas de control.			
FORMACIÓN DE HÁBITOS, NORMAS DE COMPORTAMIENTO Y VALORES	B	R	M
30. Da atención a la formación de hábitos posturales.			
31. Exige condiciones adecuadas de higiene y organización del salón.			
32. Exige una adecuada higiene personal del alumno.			
33. Propicia la formación de normas de comportamiento.			
34. Utiliza métodos y estrategias metodológicas para contribuir a la formación de valores.			
PRODUCTIVIDAD DURANTE LA CLASE	B	R	M
35. Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.			

ANEXO 4. Cuestionario

PROYECTO DE EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA E INTERCULTURAL DE TLAHUITOLTEPEC

Para el caso del PEBIIT redacté algunas preguntas generales sobre el contenido del proyecto, aunque la mayoría fueron saliendo conforme se daba la charla y conforme iba recabando información, así, algunas de las preguntas que hice fueron:

- ¿Qué es el proyecto de educación básica indígena e intercultural?
- ¿Cómo surge?
- ¿Cuánto tiempo lleva funcionando?
- ¿Se lleva a cabo entonces en todas las rancherías?
- ¿Qué esperan lograr con el PEBIIT?
- ¿Cuáles son los lineamientos generales del proyecto?
- ¿Cómo se financia?
- ¿Cómo se llevó a cabo la preparación de los docentes en lingüística mixe?
- ¿Cuál es el objetivo del taller de producción?
- ¿Cuál sería el objetivo de incorporar el mixe a las aulas, y las producciones de cada comunidad?
- ¿Se han integrado hasta el momento los conocimientos mixes al programa escolar por cuenta propia de los profesores que tienen esa inquietud?
- ¿Cómo se puede integrar la lengua mixe a los contenidos escolares?
- ¿Qué contenidos se tendrían que enseñar en la escuela para preservar la identidad mixe?
- ¿Por qué en el documento se plantea que “elevar la calidad de la educación de los niños y niñas indígenas” es el motivo por el cual nace la idea de desarrollar el Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural?
- ¿Qué significa “calidad educativa” para este programa?
- ¿Por qué el proyecto se presenta como una alternativa de la Educación Básica Indígena?

PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN OAXACA

1 ¿Qué significa “calidad educativa” en este Programa? (pregunta explícita de contenido de calidad)

2 ¿Cuál es la peculiaridad o en qué se diferencia de otras concepciones de calidad educativa? (esta pregunta trata de averiguar si los actores plantean diferencias claras con respecto a otros conceptos de calidad educativa)

3 ¿Por qué elaborar y llevar a cabo un programa que mejore la calidad educativa? (esta pregunta pretende dar cuenta de los motivos que los diferentes actores tienen en el programa: autoridades oaxaqueñas, cubanos y especialistas mexicanos)

4 ¿De qué manera se pretende mejorar la calidad educativa? (Con esta pregunta se daría cuenta de los procedimientos ligados al proceso de mejoramiento de la calidad)

4.1 ¿Cómo se logra la “calidad educativa” con este programa? (medios)

5 ¿Para qué y por qué es necesario mejorar la calidad educativa? (fines)

6 ¿Cuáles serían los puntos principales o las bases que sustentan una educación de calidad? (contenido)

7 ¿Con qué materiales pretende el Meceoax mejorar la calidad en la educación?

8 ¿Cuánto tiempo tarda en conseguirse la calidad educativa?

9 ¿En qué asignaturas se pone énfasis en el Programa para mejorar la calidad educativa?

10 ¿Cuáles son los beneficios de participar en el Meceoax? (es decir ¿por qué habrían de sentirse interpelados los oaxaqueños con este programa?)

11 ¿Antes de este Programa no había calidad educativa?

12 ¿Por qué este Programa logra la calidad educativa?

13 ¿Este proyecto pretende expandirse a otras comunidades?

14 ¿Qué logros han tenido según sus evaluaciones? ¿Cuáles han sido sus resultados?

15 ¿En qué otros lugares han implementado este programa y cuál sería la peculiaridad en Oaxaca?

IEEPO	3
Cubanos Meceoax	3
Mexicanos Meceoax	4
PEBIIT	4

Ficha de datos generales:

Edad

Sexo

Profesión/Formación

Antigüedad

Procedencia

GENERALES

¿Qué es el Programa de Mejoramiento de la calidad educativa en Oaxaca?

¿Cómo surge?

¿Cuánto tiempo lleva funcionando? o ¿Desde cuándo opera?

¿En qué regiones opera?

¿Qué duración tiene?

¿Cuáles son los criterios de selección de la zona en la que se implementa?

¿Por qué en Oaxaca?

¿Hay otros estados en los que se lleven a cabo programas similares?

¿Cómo se mide el éxito del Programa?

¿Qué esperan lograr?

¿Cuáles son los lineamientos generales del Programa?

¿Cómo se financia?

ABREVIATURAS

AEPI Atención y Educación de la Primera Infancia
AIF Asociación Internacional de Fomento
ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANPF Asociación Nacional de Padres de Familia
ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APD Análisis Político de Discurso
ATP Asesores Técnico Pedagógicos
BIRF Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM Banco Mundial
CAD Comité de Asistencia para el Desarrollo órgano de la OCDE
CECAM Centro de Capacitación y Desarrollo de la Cultura Mixe
CFI Corporación Financiera Internacional
CIADI Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE Congreso Mexicano de Investigación Educativa
CSG Carlos Salinas de Gortari
DGEI Dirección General de Educación Indígena
DIE-CINVESTAV Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados
EDUSAT Red Satelital de Televisión Educativa
EIAA Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
EMC Entrenamiento Metodológico Conjunto
EPT Educación Para Todos
EPU Enseñanza Primaria Universal
EVE Esperanza de Vida Escolar
FIMPES Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FMI Fondo Monetario Internacional
FQL Nivel Fundamental de Calidad
ICSD Índice de Calidad del Sistema de Dirección
IDE Índice de Desarrollo de la Educación para Todos
IEEA Instituto Estatal de Educación para Adultos
IEEPO Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IEG Igualdad entre Géneros

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPLAC Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
IPS Índice de Paridad entre los Sexos
LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LGE Ley General de Educación
LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MECE Mejoramiento de la Calidad Educativa
MECEOAX Mejoramiento de la Calidad educativa en Oaxaca
MINED Ministerio de Educación de Cuba
MMH Miguel de la Madrid Hurtado
MUSTER Proyecto Multinacional de Investigación sobre Formación de Docentes
NYNEC Niños y niñas educándose en comunidad
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM Objetivos del Milenio, también conocidos como Metas del Milenio MDM
OMGI Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
ONG Organizaciones No Gubernamentales
PAD Proporción de alumnos por docente
PAE Políticas de Ajuste Estructural
PAN Partido Acción Nacional
PASEC Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la
CONFEMEN
PDE Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000
PEBIIT Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec
PEC Programa Escuelas de Calidad
PIB Producto Interno Bruto
PIRLS Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura
PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNE Programa Nacional de Educación 2001-2006
PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el
Caribe
PRI Partido Revolucionario Institucional
SACMEQ Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la
Educación
SEI Sistema de Educación Indígena

SEN Sistema Educativo Nacional
SEP Secretaría de Educación Pública
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TBE Tasa Bruta de Escolarización
TBI Tasa Bruta de Ingreso
TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIMSS Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia
TNE Tasa Neta de Escolarización
TNI Tasa Neta de Ingreso
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO-OREALC Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la
Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNPF Unión Nacional de Padres de Familia
UPN Universidad Pedagógica Nacional
VIH-SIDA Virus de Inmunodeficiencia Humana SIDA

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola (1966) *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

Althusser, Luis (1967) "Contradicción y sobredeterminación" en *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México.

Banco Mundial (1996) *El desarrollo en la práctica. Prioridades y estrategias para la educación*, Banco Mundial (BM), Washington, D.C.

----- (1998) *Más allá del consenso de Washington. La hora de la reforma institucional*, BM, Washington, D.C.

----- (1999) *Estrategia sectorial de educación*, Serie: red sobre desarrollo humano, BM, Washington, D.C.

----- (2003) *Informe anual*, BM, Washington, D.C.

Banco Mundial México, (2004) *México, alianza estratégica con el país*, BM, Washington, D.C.

Benveniste, Émile, (2002) *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México.

Bonal, Xavier (2002) "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LXIV, num. 3, julio-septiembre, pp. 3-35, México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993) *Análisis de discurso y educación*, Documentos DIE, no. 26, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de investigación y estudios avanzados DIE-CINVESTAV, México.

----- (1995 a) "Discurso, erosión y campo educativo" Ponencia presentada en el I Coloquio Latinoamericano de Analistas de Discurso, Caracas, feb. en *Documentos DIE* no. 30, DIE-CINVESTAV, México.

----- (1995 b) *Horizonte posmoderno y configuración social. Posmodernidad y educación*, Centro de Estudios Sobre la Universidad CESU/Porrúa, México.

----- (1995 c) "Educación, posmodernidad y discurso", documentos DIE 39, CINVESTAV, México.

----- (1997 a) "Globalización: signficante nodal en la modernización educativa", *Colección pedagógica universitaria*, enero-diciembre, no. 27-28, México.

----- (1997 b) "Postmodernidad, globalización y utopías", *Cuaderno de pedagogía Rosario*, no. 3, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 45-60, Argentina.

----- (1998) "Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica", ponencia presentada en el Encuentro de Historiografía: Discurso, géneros y formato, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.

- (2000 a) "Postmodernidad, globalización y proliferación cultural", *Revista electrónica Topos y tropos*, no. 4. Córdoba.
- (2000 b) "Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular", *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXX, no. 2, pp. 55-92, México.
- (2000 c) "Utopías y desafíos educativos en la globalización", julio, Buenos Aires.
- (2001) "Globalización, maniqueísmo conceptual y realidades escolares", *Encuentros y reflexiones*, Secretaría de Educación Pública, pp. 17-41, México.
- (2002) "Los usos de la teoría en la investigación educativa", *Revista educación y ciencia*, 12, pp. 29-44, México.
- (2003) "Globalización, educación y análisis político de discurso" en Granja Castro, Josefina (coord.) (2003) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, Plaza y Valdés, México.
- (2004 a) "La participación. Ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas" en *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, Plaza y Valdés, México.
- (2004 b) "Imágenes de una trayectoria", en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, Plaza y Valdés, México.
- (2004 c) "Sobre aspectos gramaticales de la redacción", documento interno.
DIE-CINVESTAV (2004) "El proyecto de investigación", documento interno.
- Carnoy, Martín (1999) "Globalización y reestructuración de la educación", *Revista de educación*, num. 318, pp. 145-162, Madrid.
- Castro, Mariana (2003) *Las significaciones de la reforma educativa en docentes de Xalapa, México y Córdoba, Argentina. Políticas globales e interpretaciones locales*, tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Castro-Gómez, Santiago. y Mendieta, Eduardo. coordinadores. (1998) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, Universidad de San Francisco-Porrúa, México.
- "Compromiso social por la calidad de la educación", (2002) México, en <normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/otros/compromiso> (08/10/2007)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990) Disponible en <<http://www.dipublico.com.ar/instrumentos/91.html>> (08/10/2007)

- Coraggio, José Luis (1995) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?", *Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil*, Acao Educativa, 28-30, junio, Sao Paulo.
- De Peretti, Cristina (1989) "La operación textual" en *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Anthropos, Barcelona
- De Saussure, Ferdinand (1959) "Naturaleza del signo lingüístico" en *Curso de lingüística general*, Nuevo mar, México.
- Dieterich, Heinz (2004) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz, México.
- Diario Oficial (2001) *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, México.
- Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, EPT (1990) *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, UNESCO, Francia.
- Filmus, Daniel compilador (1999) *Los condicionantes de la calidad educativa*, Novedades educativas, Buenos Aires/México.
- Foro Mundial sobre educación, EPT (2000) "La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos", Dakar, Senegal, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI ediciones, no. 22, enero-abril, 2000, en <<http://www.campus-oei.org/revista/rie>> (08/10/2007)
- Foucault, Michel (1992) "Nietzsche, la genealogía, la historia" en *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid.
- (1992) "Curso del 7 de enero de 1976" en *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid.
- (1992) "Curso del 14 de enero de 1976" en *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid.
- (2008) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.
- Fuentes Amaya, Silvia (2000) *El Programa de Educación ambiental de Mexicali. Un caso de profesionalización exitosa: funcionamiento ideológico e identificación*, tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.
- Granja Castro, Josefina (1997) "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, vol. 59, no. 3, julio-sep., pp. 161-188, México.
- Hardt, Michael y A. Negri (2002) *Imperio*, Paidós, Buenos Aires.
- Hopenhayn, Martín (1995) *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, FCE, México.

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (2006) "Comparecencia del Ingeniero Abel Trejo González. Director general del IEEPO" en www.congresoaxaca.gob.mx (08/10/2007).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2003) *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual*, INEE, México.
- (2004) *La calidad de la educación básica en México*, INEE, México.
- Laplanche / Pontalis (1987) *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona.
- Laclau, Ernesto (1990) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva visión, Buenos Aires.
- (1996) *Emancipación y diferencia*, Ariel, Argentina.
- Laclau, Ernesto y C. Mouffe (2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, FCE, México.
- López, Itzel (2006) *Influencia del Banco Mundial en la construcción del proyecto educativo mexicano. El Programa Escuelas de Calidad y sus actores*, Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.
- Lundgren, Ulf (1996) "Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación", *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Pomares, Barcelona.
- Mignolo, Walter (1998) "Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina" en *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización a debate*, University of San Francisco/Porrúa, México
- Noriega, Margarita (2004) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998) *50 años en pro de la educación*, UNESCO, París.
- Pérez Gómez, Ángel (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Petras, James, (2001), "La globalización: un análisis crítico" en *Globalización, Imperialismo y clase social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Poder Ejecutivo Federal (1993) *Ley General de Educación*, Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) México.
- Saxe-Fernández, John (coordinador), (1999) *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas (IIE), México.

- , (2005) *Imperialismo económico en México. Las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Arena abierta, México.
- , et al, (2001) *Globalización, Imperialismo y clase social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) *Programa Escuelas de Calidad, PEC*, México.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (1994) *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*, México.
- Tiramonti, Guillermina (1997) "Los imperativos de las políticas educativas de los '90", *Revista da Faculdade de educacao*, vol. 23, num. 1-2, pp. 49.
- Torring, Jacob (1991) "Un repaso al análisis de discurso" en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, Plaza y Valdés/Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, México.
- Wittgenstein (1988) *Investigaciones filosóficas (selección de páginas)*, Alianza-UNAM, México.
- Zizek, S. (1992) "Identidad e identificación" en *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México.

FUENTES PRIMARIAS

- Banco Mundial, BM (1994) *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*, BM, Washington D.C.
- Comunidad de maestros indígenas de educación básica COMUN (1999) *Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec PEBIIT*, mimeo, México.
- Educación Para Todos, EPT (2004) *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Francia.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, IEEPO (2005) *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (Meceoax), Lineamientos; Marco normativo; Universo de atención*, IEEPO, México.
- Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca, Meceoax (2005) *Términos asociados al proyecto Meceoax; Guía de observación a clases de Educación Física; Instructivo para la aplicación de la Guía de observación de clases; Guía para la revisión de cuadernos; Instructivo para la aplicación de la guía de observación de la clase de educación física; Guía para determinar el índice de calidad del sistema de dirección; Indicaciones para la revisión del cuaderno del alumno; Guía de observación de clases; Indicaciones para determinar las categorías de los alumnos*, IEEPO/MECEOAX, Cuba, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO-OREALC (1992) *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué? Vol. I*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

----- (1994) *Medición de la calidad de la educación: Instrumentos, Vol. II*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

----- (1994) *Medición de la calidad de la educación: Resultados, Vol. III*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

----- (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.

Secretaría de Educación Pública, SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, CONALTE, México.

----- (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*, SEP, México.

----- (2002) *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*, H. Congreso de la Unión, LVIII Legislatura/SEP, México.