

La ausencia de teorización de la calidad educativa. Entre el empirismo abstracto y el idealismo mistificante

The absence of theorization of the quality of education. Between the abstract empiricism and the idealism

Miguel Ángel Olivo Pérez* y Graciela González Juárez**

Recibido: 15-07-2015 - Aceptado: 3-09-2015

Resumen

A partir de premisas del psicoanálisis y de las teorías políticas posfundacionales, en el presente artículo se realiza un análisis crítico de la ideología contenida en el término “calidad educativa”. Perteneciente a un discurso hoy hegemónico, el término de calidad suele ser utilizado como bandera ideológica en la justificación de los principales cambios promovidos por las políticas educativas a nivel internacional. Se argumenta que una de las principales características de tal discurso, es la univocidad de sus planteamientos, donde se ignora la importancia de la singularidad de los individuos y los acontecimientos. Este fenómeno ha tenido como consecuencia que en los últimos años el discurso de calidad educativa experimente un acelerado proceso de desgaste, especialmente frente a otros discursos alternativos en educación, especialmente aquellos signados por términos como “colectividad”, “inclusión” y “universalidad concreta”.

Palabras clave: calidad, educación, ideología, discursos, inclusión

Abstract

From premises of psychoanalysis and political theories posfundacionales, this article is a critical analysis of the ideology that is contained in the term “quality of education”. Belonging to a now-hegemonic discourse, the term of quality tends to be used as ideological flag in the justification of the main changes promoted by the educational policies at the international level. It is argued that one of the main features of such discourse, is the uniqueness of their approach, which ignored the individuals and the events. This phenomenon has had as a consequence that in recent years, the discourse of educational quality experience an accelerated process of wear, especially against other alternative discourse in education, especially those marked by terms such as “community”, “inclusion” and “concrete universality”.

Key words: quality, education, ideology, speeches, inclusion.

* Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología por el Colegio de México. Correo electrónico: miguelangelolivo@hotmail.com

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: rgonzalez@comunidad.unam.mx

1. Introducción

En la actualidad existe un amplio consenso acerca de que en el tema de la calidad educativa prevalece una significativa ausencia de teorización (Rueda y García, 2013; Guzmán, 2011, Ibarrola, 2012; Acosta, 2006). Tal situación favorece la prevalencia de discursos ideológicos cuyos compromisos normativos y morales no siempre son explicitados. En la academia en particular, abundan dos tipos de “estudios” especialmente perniciosos, dada la naturalidad con la que pretenden hacerse pasar. Por un lado se encuentran los que bajo el manto de los datos empíricos pretenden mostrar las operaciones de la realidad. Dichos estudios caen en el equívoco de lo que el famoso sociólogo norteamericano Charles Wright Mills hace algunas décadas llamó *empirismo abstracto* (1971, p. 68). La otra corriente cae en el equívoco de un *idealismo mistificante*, al tomar como pretexto ya no las necesidades de la economía (como lo hacen los promotores del empirismo abstracto)¹⁶, sino una visión básicamente idealista y voluntarista. Este último enfoque, lejos de recuperar de manera actualizada y auténtica las grandes premisas de la modernidad (p.e. progreso, justicia, igualdad, emancipación, soberanía, autonomía, etc.), los utiliza como pretexto para erigir un deber ser moralista del que hoy tanta gente, no sin razón, está cansada o ya no cree.

Proveniente del ámbito empresarial, el término “calidad” comenzó a ser usado en educación hacia fines del pasado siglo en estrecha relación con el de evaluación, que a su vez vino a sustituir al de planeación. Desde entonces, el poder constituido por la alianza del capital-parlamentarismo ha perseguido el objetivo de obtener un mayor control sobre los procesos de acreditación en el ámbito educativo, es decir, sobre la credibilidad de las aptitudes para desempeñar determinadas tareas en educación. Por tanto, lo que se ha puesto en juego ha sido una lucha por el control del proceso educativo. De entre las varias facetas de tal fenómeno cabe destacar la del control en la asignación de los recursos económicos y su respectiva justificación ideológica y académica, a través de la imposición de incentivos y castigos, donde con frecuencia imperan motivos extra académicos que terminan por dar preferencia a unos proyectos educativos por sobre otros, como por ejemplo, compadrazgos, clientelismos, negociaciones políticas pragmáticas, etc.

Una de las repercusiones más significativas a que han dado lugar las nuevas prácticas y discursos sobre la calidad es una simulación que ha llevado a los diversos actores a realidades paralelas, por ejemplo el docente es equiparado al obrero en la línea de producción, pues emplea paquetes instruccionales cuyos insumos le llegan prefabricados. Así, la calidad educativa se convierte en un fenómeno ficticiamente aislado, que se reporta al final de una cadena de aprendizaje. Esto es, una suerte de caja negra en la cual se identifican las entradas que recibe y las salidas que produce, sin tener en cuenta su funcionamiento interno. Hoy en día, el discurso hegemónico en educación enfatiza de manera reiterada que la calidad educativa se ha alcanzado y que es un hecho en nuestro país, pero nada más lejano de esta realidad, donde la práctica discursiva pretende tener

¹⁶ Como por ejemplo, los que aplauden cualquier noticia que de manera propagandística pretende colocar a la educación pública en entredicho, recurriendo a los decretos y sin mayor sustento a los “datos” sin teoría. Así, hoy en día resultan frecuentes en México aseveraciones como la que el día 14 de mayo se publicó en la portada del periódico La Jornada: “Reprueban a México por la mala calidad educativa”

credibilidad y legitimidad de un concepto ubicado en el plano de la retórica, incluso al pretender incrementarla (Bolívar, 1999).

El presente trabajo analiza el discurso y las prácticas de la calidad educativa desde dos enfoques. El primero, de índole socioestructural, enfatiza el estudio de las prácticas de la calidad educativa y sus repercusiones más perjudiciales para la sociedad, especialmente para los grupos que son invisibilizados. Mientras que el segundo centrándose en aspectos predominantemente socio culturales, aborda la calidad educativa como una ideología que funciona como pretexto para evitar solventar problemas de fondo en educación, en especial se pone el énfasis en el problema de la superficialidad con que esta es abordada en el ámbito educativo. Ambos enfoques, el socioestructural y el sociocultural (Archer, 1997), se complementan en la explicación de por qué la calidad ha devenido en un discurso vacío y sin sentido, fenómeno que evidencia la necesidad de trascenderlo con otros de mayor contenido para los diversos actores de la educación.

2. La métrica de la calidad educativa

El discurso hoy hegemónico en educación se presenta vacío de significado, pues se plantea que la calidad puede ser controlada a través de evaluaciones que transparenten, supuestamente en definitiva, el grado en que se logran específicos aspectos de un solo programa omnipresente y cerrado sobre sus premisas formales (Gago y Collado, 1995) a saber, *Eficacia*: que persigue atender al grado en que se logran los objetivos. *Eficiencia*: que se refiere a la forma de usar y optimizar los recursos. Una organización puede tener eficacia pero no eficiencia, o viceversa. La univocidad¹⁷ mercantil del “hacer más con menos”, es la ideología que impregna esta concepción. *Pertinencia*, donde se señala que los resultados deben ser congruentes con las expectativas y necesidades sociales, políticas, culturales, etc. El carácter excesivamente formalista de este aspecto se encuentra también presente en otros dos que también hacen una grosera y perversa abstracción de la situación del mundo que requiere mayor educación, *Equidad*: que significa estar al alcance de más personas, con más opciones para circunstancias diferentes. Y *Trascendencia*: que alude a la capacidad de un programa para trascender en el tiempo, en la cobertura de los campos de conocimiento y en la relevancia de formar recursos humanos, personas.

En los anteriores aspectos formales de la calidad puede advertirse la presencia de un discurso globalizador y rudamente general, que desprecia la multiplicidad de especificidades que pueden adquirir las dinámicas educativas antes de que se afirme cualquier cosa sobre ellas. En otras palabras, el discurso de los estándares y sus números se revela totalitario, y no admite comunicación de ida y vuelta con la infinita riqueza de la multiplicidad de expresiones y significados que circulan en los mundos de vida educativos locales. De aquí que:

¹⁷ Cabe resaltar que la univocidad es la más importante característica formal de la métrica, que en comparación con la topología se presenta como demasiado rígida. En tal sentido, no resulta gratuito que desde los años cincuenta del siglo pasado se plantee el problema de las limitaciones de la visión aristotélica de las matemáticas. Como alternativa, Lacan fue de los primeros en ensayar con imágenes y operaciones alternativas que más bien trabajan por aproximaciones heurísticas (ver p.e. Amster, 2010, p. 38; Nasio, 1987, Badiou, 2009, p. 231).

...las resistencias de los profesores y la falta de compromiso con la dirección del cambio, la desconfianza y los vicios de la rutina pretenden reconducirse a través de una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos postfordistas de reorganización industrial. En dicha cultura puede verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque lo que en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia. (Terrén, 1999, p. 264).

En una analogía con la empresa, el obrero equivale al estudiante de un programa educativo, es decir, el objeto de la evaluación ha primado sobre el sujeto. Siguiendo a Touraine (2006), el actor vive una relación de búsqueda permanente para convertirse en sujeto, el cual se construye en la propia existencia. Visto dentro de los confines del paradigma dominante, el individuo permanece dicotomizado entre el actor y el sujeto; entre sus pensamientos y sentimientos; y entre lo individual y lo colectivo.

El discurso de la calidad educativa reivindica diversos ejes, de entre los cuales se encuentran la equidad y trascendencia, que siendo los menos valorados -lo que no es gratuito considerando el filón humanista que contienen-, se suelen ubicar mayormente en el campo de los significados de la rendición de cuentas. Por su parte, Oybin (2014, p. 1) cita a Tenti Fanfani al afirmar que existe una diferenciación entre pobreza y miseria relativa que es fundamental en las sociedades capitalistas: “Vivimos en una sociedad que genera más expectativas que posibilidad de realizarlas, esto sigue produciendo sufrimiento y padecimiento social”.

3. Acerca de la ideología. Premisas teóricas

Considerar a la realidad como un trascendente accesible por completo, como algo que facilitará una vida mejor y más en consonancia con nuestros ideales, tiene mucho en común con las ideologías que conciben el acceso a una especie de panacea o paraíso que llega para quedarse. Ahora bien, el punto a considerar es que la educación no se encuentra exenta de estas pretensiones. Respecto a este fenómeno, con su mordaz sentido del humor, Lacan señaló la imposibilidad de alcanzar por completo cualquier ideal. O dicho en otras palabras: a los seres humanos nos rige *una falta*, pues preferimos ver o sentir que *hay algo en lugar de nada*. Lacan lo refería como “Hay uno” o “Haiuno” (Lacan, 2012: 130). En filosofía, la referencia es la misma cuando se plantea la famosa pregunta “¿Por qué hay algo y no más bien nada?”, lo que se podría parafrasear de manera invertida como ¿Por qué no hay nada y sin embargo seguimos pensando que hay algo? Pregunta que para Lacan es imposible de plantear sencillamente porque el sujeto es un sujeto del inconsciente, cuya falta siempre está llena de suturas que valoramos y a las que jamás podemos renunciar, y más importante aún, muchas de las cuales son legítimas de defender, sobre todo si provienen de una cura.

Las consideraciones anteriores conducen a plantear a la educación como un ámbito de lo humano lleno de suturas que pretenden cubrir una falta. Es decir, no hay camino final, ni punto al cual arribar en definitiva, ni tampoco llegada concebible, sino en el mejor de los casos, un permanente proceso de esperanza por posibles curas, y en el peor, la desaparición de tales esperanzas. La

esperanza es, por ende, lo que se encuentra en juego en los diferentes intentos por conceptualizar la calidad en educación y en los esfuerzos por mejorarla. No se trata de un nuevo subjetivismo, sino de una convención humana sin la cual nos resultaría imposible a todos vivir.

A partir de lo anterior, puede advertirse que en el imaginario social de la educación actual pululan diversas versiones acerca de las causas y consecuencias de seguir cierto camino en lugar de otros. Este fenómeno se vuelve tanto más interesante si se considera que las fantasías, imaginaciones y nuevas utopías de los docentes son motivadas por deseos que, lejos de ser casuales o azarosos, obedecen a ciertos patrones discernibles y por lo tanto son cognoscibles, al menos de forma aproximada.

Hacia fines del siglo pasado, la concepción clásica de la ideología considerada como una ceguera fundamental, comenzó a ser replanteada (Geertz, 1992; Thompson, 1995), lo cual ha sucedido de tal modo que en la actualidad las cuestiones de la fantasía y el inconsciente han ocupado un lugar cada vez más destacado en las discusiones sobre la ideología (p.e. Zizek, 2010). Así por ejemplo, en uno de sus últimos libros, Frederic Jameson (2009) señala que las utopías (que en realidad son ilusiones o ideologías generadas por los deseos) se han estudiado de dos modos principales: como realizaciones de programas explícitos y como impulsos oscuros (Jameson, 2009, p. 17). En esta última clase de estudios se da cabida al papel crucial de la fantasía y lo inconsciente en la fermentación de los deseos de la sociedad. Por su parte, una de las principales contribuciones de los enfoques posfundacionales encarnados en autores como Ernesto Laclau (2011a), Alain Badiou (2006; 2010) y Jacques Ranciere (2011a; 2011b), es haber superado la concepción dual de la ideología, la cual por una parte se entendía como una trama de significados que sirven para satisfacer la necesidad de coherencia lógica, y por otra parte se solía entender como el resultado de una necesidad emocional de desahogo (Geertz, 1992, p. 177). Este tránsito signado por una concepción mucho más rica de la ideología ha permitido sentar las bases para un mejor entendimiento del momento presente, en que las utopías parecieran cosas del pasado, pero no obstante lejos de ello, reaparecen con fuerza en los nuevos escenarios de las luchas educativas, en el marco de los movimientos antiglobalización.

La premisa central, fundamentalmente lacaniana, de la que parten los nuevos enfoques sobre la ideología es que ésta es producto de una indispensable operación de sutura de la falta constitutiva que nos afecta a todos los seres humanos. Desde esta perspectiva, la ambición por el cumplimiento de un proyecto en el futuro, se vuelve una operación mucho más modesta; es decir, se torna en una operación por supuesto aún posible, pero considerablemente más enfrentada a lo real y por ende, mucho más humana en comparación con la ambición que caracterizó a los grandes proyectos del pasado siglo. En primer lugar, habría que destacar la importancia que en nuestra sociedad contemporánea tiene la tesis lacaniana de la falta constitutiva en los seres humanos y la consiguiente operación de sutura que se lleva a cabo en el plano ideológico, es decir, de lo simbólico y de lo imaginario¹⁷. Traducido en términos sencillos, la famosa falta

¹⁷ Para más sobre la teoría de Lacan acerca de las relaciones formales existentes entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, puede consultarse Lacan, 1953, así como Milner, 1999. Por su parte, el libro de Joel Dör (1995), constituye un buen comienzo para entender la perspectiva de Lacan. En cuanto a la utilidad de la perspectiva lacaniana para el estudio de la sociedad, pueden consultarse las obras de Zizek (2010), Parker (2011) y Stavrakakis (2010).

lacaniana se refiere a algo vacío que es llenado con algo básicamente falso, pero que sin embargo cumple la función indispensable de, en primer lugar, satisfacer la falta, y en segundo, de proporcionarnos un sentimiento de seguridad y estabilidad en la vida de todos los días. Si a lo anterior agregamos la fuerza y efectividad de la ilusión de la espera de un mundo futuro, podemos comprender entonces el motivo por el que la fantasía haya logrado instalarse con tanta fuerza en los regímenes totalitarios del pasado siglo. Aunque en la actual sociedad de mercado la fantasía ha modificado las formas en que el deseo se expresa, ella sigue funcionando quizás un papel más decisivo que en el pasado siglo, cuestión que puede traslucirse en la pregunta de si hay mucha diferencia entre la espera de un mundo mejor y la espera de la nueva mercancía que será lanzada en fecha próxima. A este fenómeno, que reduce lo simbólico a signo, en la academia tanto como en el mundo de las humanidades, especialmente de la arquitectura y del arte, se le conoce como posmodernidad, y obviamente también afecta a la educación en la forma del discurso vacío de calidad impuesto (Terrén, 1999; De Alba, 1995).

De manera semejante, ¿No es la utopía una expectativa elaborada a nivel onírico de transformación de la realidad actual? Una característica básica de las fantasías que se despliegan con respecto a la totalidad social, es su afinidad electiva con las cosmogonías. Las concepciones propias de las meditaciones sobre las grandes entidades, como Dios, el tiempo eterno, la sociedad futura considerada *in toto*, el universo entero o el destino “definitivo” de la humanidad, pertenecen al orden de la metafísica, lo religioso y la cosmogonía, es decir de lo que nos trasciende, y como tales, para ser traducidas, comprendidas y mejor relacionadas con nuestra realidad más mundana, más terrenal, deben por fuerza ser trabajadas por una entidad mediadora. A diferencia de las ciencias sociales clásicas, las perspectivas posfundacionales consideran a la figura del mediador central como evanescente (Zizek, 2011b, p. 106; Zizek, 2006, p. 247), es decir, como temporal y por ende con probabilidad de ser reemplazado por la figura de algún otro mediador.

Dentro de la perspectiva de la modernidad y de la ilustración de nuestra sociedad, en lo que a la tarea educativa atañe, dicho papel mediador recae sobre la ciencia y la técnica transmitidas a través de los maestros. Pero existen argumentos suficientes para sostener que en el relato de la modernidad, el papel hegemónicamente mediador de los maestros como transmisores de la ciencia y la técnica ha terminado y es solo uno entre otros. Aunque en cierta medida los maestros siguen funcionando como mediadores del conocimiento, la ciencia y la técnica, ya no son los principales, pues la televisión, el internet y el saber cotidiano adquirido en la vida diaria han pasado a ocupar el lugar protagónico del mediador evanescente en la sociedad actual.

Las posturas frente a esta situación son diversas y van desde las que la condenan tajantemente calificándola de tragedia, hasta las que la saludan señalando los retos que impone. No obstante, antes de una evaluación de éstas, conviene considerar dos importantes elementos del contexto en que la actual crisis educativa acontece. Primero, éste constituye un fenómeno que afecta a la sociedad más amplia y no solo a los maestros, y segundo, la gente se volvió mucho más reflexiva, por lo que resulta indispensable saber teorizar sobre el crucial papel de la fantasía y lo inconsciente en dicha reflexividad, donde no se excluye el pensamiento sobre la naturaleza del horror, la tragedia y la eternidad, por mencionar solo algunas. Por el contrario, tales temas se encuentran omnipresentes en las temáticas de la crisis educativa, y lo que es

más significativo aun pero que sin embargo sigue poco estudiado: dichas reflexiones guardan una relación inconfesada con lo místico y lo puramente emocional. Tanto el sentido de lo sacro como la tecnología mistificada, a pesar de que son centrales para poder entender mejor la crisis por la que la educación atraviesa, constituyen temas tabú dada la fuerza con que la secularización se introdujo en la vanidad humana en forma de supuesta independencia de juicio. Buena parte de la razón de ello puede advertirse en el modo mismo en que funciona la ideología de acuerdo a lo que las ciencias sociales posfundacionales plantean: la percepción sobre la realidad entera se encuentra estructuralmente afectada por una ceguera fundamental, a manera de que la fantasía permea las transiciones o traslapes entre la realidad y lo simbólico, conminándonos con ello como sujetos a dinamizar nuestra relación con esos campos, a través de un cuestionamiento permanente de lo que nos afecta.

De ahí que no sea gratuita la aparición de la moda de la obsesión por una sociedad altamente cambiante, acompañada por una alta reflexividad (Giddens, Lash y Beck, 1997). Sin embargo, lejos de advenir una reflexividad iluminadora, es una reflexividad en la que se elaboran una buena cantidad de nuevos mitos y nuevas relaciones con lo religioso y la ciencia/tecnología, mismas que sin duda juegan un papel importante en las diferentes posturas con la crisis educativa que tienden a germinar en los imaginarios sobre la crisis educativa actual.

4. Alternativas ante la obsesión teológica de la calidad en educación

La idea de que la educación es una sola es una noción teológica fuertemente arraigada en el imaginario mexicano, misma que también se encuentra estructuralmente presente en la gran mayoría de las visiones contemporáneas sobre lo educativo. Para ilustrar este fenómeno, pueden traerse a colación los tres paradigmas planteados por Rodríguez Mar (2003). En cada uno de ellos es posible distinguir la presencia de una religiosidad obsesiva, en cuanto se plantea una determinada entidad a realizar de preferencia a través del combate a un específico mal. En el combate a determinados males con determinada arma se depositan las esperanzas para encontrar la solución “total”, o al menos “la más significativa”, para avanzar en el logro del ideal educativo.

1. En el paradigma de la excelencia, que es el hoy hegemónico, dicha entidad es representada por el deseo del individuo por ser mejor cada día. Aquí, al deseo tanto como a la noción de “lo mejor” se le tratan como si fueran cosas objetivas, perfectamente delimitables, medibles y manejables, a las que incluso es posible identificar su ausencia y hallar soluciones para encontrarlas. Traducida a la jerga socio-psicológica, a la ausencia del deseo y de metas deseables se les considera como síntomas de una pérdida de sentido o depresión neurótica, cuyo origen residiría supuestamente en el interior de los individuos y no fuera de ellos, es decir, en las estructuras sociales y políticas de la sociedad. El rasgo teológico se encuentra aquí presente en forma de sugerencia a una exploración infinita en la relación de sí consigo mismo y con la sociedad (si no es con una entidad explícitamente religiosa), que hace falta realizar para poder ser mejor, y donde la plegaria de solicitud de ayuda sería la figura principal. En dicha tarea no se definen los medios y recursos, o sea, se acude al despertar de una voluntad interior, o bien a una ayuda exterior que a modo de una especie de gracia divina puede acudir en los momentos difíciles.

2. El paradigma de la crítica se distingue por postular a las estructuras sociales y políticas prevaletentes (especialmente al Estado y sus principales personajes), como las principales responsables de los males educativos, precisamente lo que el paradigma de la excelencia deja fuera de sus consideraciones. Encontrándose el mal en el exterior de los individuos y no en su interior, el remedio sugerido es que basta con “darse cuenta” de lo que se encuentra fuera de nosotros mismos, en forma de acciones y estructuras objetivas completamente ajenas a nuestras voluntades individuales, para así poder comenzar a cambiar la educación tomando en cuenta e interviniendo precisamente sobre eso que antes desconocíamos (incluyendo lo que piensan y hacen quienes tienen el poder económico y político). Desde este punto de vista, el poder se encontraría fuera de nosotros y la meta sería retomarlo en las propias manos para cambiar las cosas. Aquí el relato teológico se asemejaría a un retorno de la divinidad que nos vuelve a dar el poder.
3. En el paradigma de la reestructuración de modelos, también el mal se vislumbra como depositado fuera de los individuos, pero desde una perspectiva explícitamente científica ortodoxa, en el sentido de sistematizar en modelos las relaciones o causas que se considerarían como responsables de los males de la educación. Es decir, esta perspectiva aboga por brindar los elementos formales que permitirían identificar el mal (o incluso los males) en educación, y posteriormente *combatirlos mediante la administración pública*. Si bien lo que se consideraría el mal en educación no necesariamente se encarna en una sola entidad y puede tener varias expresiones, es la solución la que se presenta como una sola: el aparato gubernamental administrativo dotado a su vez de un dispositivo científico que supuestamente tiende a solucionar los males educativos. El problema en este paradigma es por tanto que a los modelos se les dota de un poder extraordinario esencialmente residente fuera de los individuos, con lo cual también es relegada la subjetividad y el conjunto de fenómenos que con ella pueden contribuir a una mejor comprensión de la crisis educativa, como por ejemplo las utopías, y por ende se ignora todo lo que se refiere a las energías que están dormidas o inconscientemente activas en ellas y en los imaginarios sociales. Paradójicamente, en este paradigma, lejos de que Dios ausente o se le haya arrojado fuera del mundo, se encuentra presente en el modelo mismo sobre el que se depositan los poderes extraordinarios de cambiar las cosas¹⁸.

En las tres versiones anteriores, que se pueden considerar como los principales paradigmas que circulan hoy en educación, existe una marcada tendencia a considerar la solución educativa como una sola. La ilusión de univocidad termina por instalarse en las creencias de lo educativo, a manera de que las acciones se sometan al imperio de “lo uno”. Romper dicho uno adquiere su mayor valor a partir de que se abra la posibilidad de privilegiar lo uno *nuevo*, en lugar de lo *uno* nuevo. Con tal giro, se le otorga mayor importancia al movimiento que tiende a cambiar las coordenadas básicas de una situación.

En los últimos años, los paradigmas hegemónicos de la educación, han sido cuestionados en su univocidad a través de un pequeño pero potente repertorio de términos que gradualmente se han

¹⁸ Así, no es de extrañar que frases como la siguiente abunden en los estudios actuales sobre la ciencia y la tecnología: “Los dispositivos del arte mecánico evocan el sortilegio de un relojero celeste” (Campa, 2011, p. 56).

abierto camino en las reivindicaciones sociales por una nueva educación. De entre tales términos se puede destacar el referido a la idea de *lo colectivo* como pivote central de las construcciones alternativas de la educación. Como ya se señaló, los actores invisibilizados despliegan sus propias acciones que abren nuevas posibilidades a la instalación de discursos y prácticas alternativas.

Así por ejemplo, la noción de universalidad absoluta de la calidad educativa se ha mostrado cada vez más caduca, de manera que se abre la posibilidad de reemplazarla por la de universalidad concreta, donde se reconoce que las expresiones particulares de la educación no pueden agotar la generalidad, sino solo dejarse expresar de manera parcial pero sin embargo efectiva a través de ella. Es decir, con la noción de universalidad concreta se da mayor cuenta de la heterogeneidad y del mosaico de posibilidades sociales y culturales de los actores educativos. Por ende, con el concepto de universalidad concreta es posible proporcionar a otro término significativo, el de *inclusión*, de connotaciones de las que antes carecía. En efecto, desde el punto de vista de la universalidad concreta, la inclusión de la capacidad de cada actor educativo particular se reconoce necesariamente parcial, así como definitivamente desligada a la noción simplista de la diversidad en abstracto, esto es, de la diversidad como simple existencia de particulares prescindiendo de las circunstancias en que viven. En otras palabras, al momento de hablar de calidad educativa como la persecución de estándares generales a seguir, el término de diversidad conviene ser sustituido por el de *situaciones concretas enlazadas de específicos modos con una universalidad concreta*, ya que en esta última ya no existen estándares como criterios generales rígidos, sino universales que se reconocen heurísticos en el sentido de aproximativos, complejos, frágiles y sobre todo dinámicos.

Lo anterior plantea el reto de articular la calidad educativa como universalidad abstracta, en el marco de la propia formación de los actores particulares. La escuela tradicional sigue siendo un espacio de desencuentros para asumir las diferencias de clases sociales e integrar los valores de la clase dominante. Las modificaciones curriculares, en el marco de la formación de competencias genéricas y específicas, no han considerado con la misma importancia las relacionadas competencias de la formación ciudadana más allá de las cívicas para enseñar en la escuela (González y Reyes, 2012).

Es cada vez más claro que las tecnologías de la información, las comunicaciones en general, el cambio climático, la corrupción política y la escasez de agua y de alimentos afectan la vida de las personas. La calidad educativa solo tiene sentido al buscar atender los problemas sociales emergentes de las sociedades. Por ejemplo, en materia de la presencia de internet y de la comunicación, Manuel Castells afirma que:

La autocomunicación de masas es una consecuencia de las llamadas Web en diversas versiones, o el grupo de dispositivos y aplicaciones que han proliferado en los espacios de internet gracias a la banda ancha que permiten la interacción de avatares en espacios virtuales tridimensionales. Esto ha cuestionado profundamente a la educación presencial para la cual se ha diseñado un esquema de calidad educativa, pero no sucede lo mismo con el espacio virtual. Así, la innovación viene también con nuevos problemas, nuevas formas de exclusión y nuevos tipos de brecha digital. (Castells, 2009, p. 101).

5. El imaginario institucional

Un elemento fundamental en el discurso de la calidad educativa es la importancia que se le otorga al impulso de la creación de una identidad institucional en las organizaciones educativas, el cual se da mediante la construcción de un imaginario de éxito que pretende permear a sus actores, desde los docentes hasta los trabajadores administrativos, pasando por los programas académicos y los estudiantes. De esta manera, los mecanismos de evaluación se proponen conformar una representación del “éxito” en todos y cada uno de los actores. Ahí se establece la métrica en lo que la comunidad entiende por éxito. En este orden de ideas, Remedi (2006) señala lo siguiente:

El éxito profesional medido por indicadores productivos con fuerte acentuación en trayectorias particulares, son los síntomas más claros de que asistimos a un cambio en la concepción de las instituciones de centros de producción, debate y difusión de las ciencias, a modelos construidos de acuerdo con los requerimientos de una lógica centrada en criterios de mercado, asentados en una lógica de cuánto tienes/ cuánto vales. Los nuevos modelos de institución manager en constante búsqueda del éxito, genera “nuevos sujetos” en la cartografía institucional, reconocidos como superman y superwoman de la investigación. (p. 79).

El impulso a la constitución de nuevas subjetividades docentes, marcadas por el emblema de la calidad, da lugar a nuevas iniciativas por consolidar las trayectorias por parte de los mismos individuos que las siguen. Esto significa que las trayectorias de persecución de la calidad educativa se convierten en estructuras estructurantes (Bourdieu, 1987), ya que su reproducción en el tiempo y en el espacio se alimenta tanto de acciones a nivel general de las prácticas y discursos generales de la calidad en la sociedad, como de las iniciativas singulares que en cada situación específica, los docentes son capaces de realizar en la impronta de persecución de la calidad de su trabajo. De esta manera, quienes cuentan con trayectorias destacadas de calidad traducidas como *habitus*, se funden con sus propias trayectorias de modo que ambos, tanto las trayectorias como los individuos que las siguen, se vuelven estructuras estructuradas y estructurantes, mismas que implican conocimientos específicos como también “lo no dicho del oficio” (Perrenoud, 2008, p. 3).

Como consecuencia de lo anterior, el ideal institucional se hace semiótico en el docente convirtiéndose en el *ideal del yo*, pero el *locus de control* es externo. De acuerdo con la clasificación de Rotter (1954), significa que la posición desde la cual un individuo explica sus éxitos y fracasos está orientada en el *locus de control*; si es interno, aparecen conceptos emanados de las experiencias creativas, como por ejemplo el de “esfuerzo”, pero en el caso de ser externa, como lo es en la calidad educativa, suele aludirse a creencias de la fe, de la suerte y del azar, como las fuerzas responsables de los resultados sobre la vida personal y profesional.

El sujeto se queda desprovisto de sí mismo, así como de su responsabilidad en relación al esfuerzo realizado y los resultados obtenidos. En este *ideal del yo* de los profesores, la personalidad se torna narcisista y se constituye como una nueva estructura distintiva de los académicos en una institución, es decir, conduce a los individuos a perseguir una imagen de sí mismos con respecto a los estándares de excelencia, que va en detrimento de su propia personalidad constitutiva,

dadas las formas de explicar los resultados mediante sus atribuciones ante resultados negativos o poco exitosos con referencia al halo institucional de prestigio y excelencia.

La idea de excelencia se puede legitimar por la comunidad mediante la creación de representaciones comunes. Ideas que pueden terminar en angustia experimentada por los docentes y actores que están en la búsqueda permanente de la “excelencia”, esa utopía que le da razón de ser a la identidad de estas nuevas figuras alienadas por su circunstancia y neurotizante en la medida que es inalcanzable. La permanente búsqueda de ser mejor y escalar los niveles de excelencia externos a la persona, que demarca la limitación a seguir, si se quiere ser y actuar con excelencia en la comunidad científica. Así, el sujeto busca reafirmarse a sí mismo superándose constantemente en una lógica que no tiene fin y éste es uno de los principios de un *sistema managinario* (Remedi, 2006).

En este tenor, Magaña y Sánchez (2007) advierten el síndrome de desgaste emocional “burnout” en los investigadores reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores en México, por ejemplo. De acuerdo con la perspectiva sociológica de Touraine, “con demasiada frecuencia, la escuela se autodefine por sus programas y los conocimientos que transmite a los alumnos o estudiantes, cuya adquisición evalúa a través de exámenes” (Touraine, 2006, p. 282). No obstante, en México es aberrante que la inversión de las prioridades presupuestales del gobierno sean cinco veces más dirigidas a la evaluación docente que a su formación, lo que hace más importante atender a la evaluación que a los propios maestros.

De acuerdo con la propuesta del sociólogo francés, se requiere de una escuela transformada en una escuela de la comunicación, capaz de transformar por completo a la escuela del silencio que promueve las desigualdades y que no aprecia la diversidad. La escuela todavía se parece con demasiada frecuencia a un taller manejado con los métodos tayloristas, donde “el docente se considera conocedor de la única manera adecuada de enseñar, que consiste en hacer comprender una verdad objetiva, mientras que los alumnos abordan los otros aspectos de su vida a través del juego, el sueño despierto, el fracaso escolar y hasta el suicidio” (Touraine, 2006, p. 284).

¿Qué propósitos cumple en este contexto de la discusión la calidad educativa? ¿Cuál es el impacto de considerar aspectos de forma traducidos en estadísticas de rezago, abandono o eficiencia terminal, cuando los aspectos fundamentales del ser de la propia educación y de la escuela tienen que replantearse? De acuerdo con Arnaut (2015), en el caso de la evaluación docente como eje medular en la calidad educativa, la utilización exacerbada de ésta puede producir efectos perversos contraproducentes a la calidad educativa que se busca, ante lo cual se hace necesario buscar mayor participación docente mediante pares. La evaluación afecta el permanecer o no en su labor y conservar el empleo, pero la posibilidad de inyectar recursos en su formación es desechada. En tal contexto, es preciso conocer los resultados de la calidad educativa, como también analizar los procesos que explican de manera específica estos resultados en comunidades y tiempos específicos y con metodologías de diverso tipo.

6. La calidad educativa desde la mayoría: las culturas silenciadas

En el imaginario de la educación actual, especialmente en países como México, la idea moderna de progreso educativo, entendida como la incorporación cada vez mayor de la población a los objetivos de la civilización, sigue teniendo especial fuerza, motivo por el cual vale la pena analizarla y evaluarla en sus limitaciones.

Para Touraine, la educación es un medio institucional para formar el espíritu democrático que debe prevalecer en los sujetos en todos los ámbitos de su vida:

[...] las concepciones del ser humano y la sociedad se traducen en ideas sobre la educación. El contrato social y el Emilio son inseparables uno del otro, y la más fuerte expresión de la cultura de la Ilustración se encuentra en la idea de que el papel de la educación es elevar a los jóvenes a valores universales (2004, p. 213).

Con gran frecuencia la gestión educativa se centra en criterios e indicadores que dejan de lado aspectos formativos, de procesos y de prácticas que tienen lugar en las instituciones pero se vuelven invisibles a la luz de una métrica que abarca los resultados de las mayorías, dejando de lado aspectos de las minorías que son relevantes para el currículo. De acuerdo con Torres, los criterios estandarizados que se aplican a un sistema educativo difunden un modelo de sociedad monocultural y, por lo tanto, *“reducen al silencio todas las demás realidades: puede que en algún momento se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar y representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad”* (Torres, 2011, p. 225).

Los impactos de la búsqueda de la calidad educativa también se reflejan en los materiales de apoyo a la enseñanza aprendizaje, específicamente en los libros de texto. En la actualidad contienen “una filosofía de fondo que considera que en el mundo solo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas” (Torres, 2011, p. 226). Así los libros y materiales de apoyo a la educación evitan mostrar: aspectos de la vida cotidiana de las mujeres, los ámbitos de discriminación que van desde sus actividades profesionales hasta su sexualidad y que han sido explicados mediante el “techo de cristal” de una sociedad machista, ocurre lo mismo en el caso de aquellas con discapacidad, de las adultas mayores y la diversidad de estructuras familiares que viven hoy nuestros alumnos y alumnas. Tampoco se abordan los temas de migración y prostitución infantil, ni el de las etnias oprimidas cuyo hábitat padece de un despojo ecológico mediante la tala excesiva, ni los movimientos sociales que abanderan las causas de esta gente. Para los entusiastas de la calidad educativa, la cosmovisión de estas

¹⁹ El término isometría se define como la propiedad de algunos cuerpos que, teniendo composición química distinta pero estructura molecular análoga, cristalizan en la misma forma. Es un conjunto de elementos de interacción dinámica que establecen unos métodos que nos permite unir y organizar los conocimientos con la intención eficiente de una acción. Todos los sistemas tienen uno o algunos propósitos. La teoría general de sistemas tiene tres ideas básicas: 1. Los sistemas existen dentro de sistemas: cada sistema existe dentro de un sistema más grande; 2. Los sistemas son abiertos, esto quiere decir que en consecuencia de lo anterior, cada sistema recibe y descarga algo entre los otros sistemas. Cuando el intercambio para, el sistema se desintegra porque pierde sus fuentes de energía y 3. Las funciones de un sistema dependen de su estructura.

minorías es prácticamente desconocida e invisibilizada en los libros de texto que se imprimen a nivel nacional para educación básica.

Otros aspectos de fondo impactan en el currículum oculto (Torres, 2011). En el ideal de la calidad educativa se privilegia una visión isométrica¹⁹ de la realidad que nulifica las diferencias y dificulta apreciar al Otro.

Torres (2011), ha realizado un análisis sociológico de las implicaciones que tiene para el currículum que se diseña, se pone en acción y se evalúa, la exigencia de aportar a la construcción de un mundo más humano, justo y democrático desde la escuela. Enfatiza las intervenciones curriculares inadecuadas a la luz de las revoluciones de nuestro tiempo, como son: la segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, el paternalismo, la infantilización, como realidad ajena o extraña y el presentismo.

La máxima de la calidad educativa en el discurso es “dar mejor educación a toda la población” como derecho innegable de todo ciudadano mexicano, pero la discriminación está en el inconsciente colectivo, como puede apreciarse en la siguiente afirmación:

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero en la medida que esta institución tiene el encargo social de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros continúan legitimando prácticas de marginación. En educación no es raro encontrarse con docentes que manifiestan que queriendo a sus estudiantes todo se arregla; sin profundizar algo más en este tipo de manifestaciones que pueden incluso resultar muy opresivas para las personas destinatarias de ese cariño, pues muchas formas de colonización y de opresión se realizan bajo la rúbrica del amor (Torres, 2011, p. 213).

Desmontar los elementos y efectos perversos del discurso y de las prácticas de la calidad educativa, exige de un análisis epistemológico que no debe estar desligado de la noción de educación que requerimos, del tipo de personas que la sociedad requiere como resultado de haber pasado por las aulas y de cómo debe organizarse un sistema educativo. De acuerdo con Aguerrondo (1993):

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad). Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están, los sistemas educativos no pueden salir airoso frente

a este desafío. Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares y de ineficiencia de los resultados finales (p. 1).

Como afirma Alain Touraine, es preciso que la educación tenga dos metas de igual importancia: la primera, la formación de la razón y la capacidad de acción racional, y la segunda, el desarrollo de la creatividad personal y el reconocimiento del otro como sujeto (Touraine, 2004). Lo anterior, con el propósito de lograr que el conocimiento permanezca en el corazón de la educación para dar respuesta a las necesidades de una economía. No obstante, reconocer cómo distinguir a las personas por sus rasgos o atributos es un nivel de apropiación de la realidad que puede involucrar menos al sujeto que apreciar al Otro. Apreciar implica determinar la valía del sujeto e involucra necesariamente la dimensión valoral y comunicarse en un plano de intersubjetividad.

Así, la calidad educativa apostaría por aspectos cualitativos y de formación ciudadana con la mirada de la comprensión de los fenómenos implicados, tanto en la educación de los sujetos como en la calidad de la educación a la que tienen derecho y no solo acceso con marcos constitucionales.

7. Conclusiones

El concepto de calidad educativa se ha evidenciado en los últimos años cada vez más insuficiente para dar cuenta de la riqueza contenida en las singularidades de las colectividades y sus situaciones, pero sobre todo, de las acciones transformadoras que los docentes son capaces de realizar. La obsolescencia del discurso unívoco de la calidad educativa, puede corroborarse en el hecho de que los docentes que apuntan a la emergencia de concepciones alternativas de educación, han podido proponer términos y acciones más adecuados y a la altura de las circunstancias, como los de *colectividad*, *inclusión* y *universalidad concreta*.

Considerar a la educación y su crisis como una sola constituye una operación arbitraria, violenta y autoritaria, que al negarse a discutirla como proceso y multiplicidad no solo cae en la ilusión del consenso y armonía total, sino que niega la riqueza infinita de las existencias históricamente vueltas invisibles de los docentes. En consecuencia, en este tema resulta éticamente indispensable considerar a toda situación como una estructura en movimiento, en donde no hay objetividades definitivas, sino verdades originadas en acontecimientos singulares. En este tenor, comprometerse con la educación equivale a ser fiel a la aparición de nuevas posibilidades que niegan más de lo mismo o cualquier simulación de cambio. En la tarea de identificar las ideologías que en educación oscurecen cualquier nuevo futuro posible, una de las partes más difíciles corresponde a las nociones de objetividad y de verdad.

Como se vio en el presente trabajo, la objetividad definitiva no existe, sino que es una cualidad que resalta en el acto de colocarse en determinada relación con el mundo en transformación. Por su parte, la noción de verdad, despojada de sus connotaciones metafísicas, debe ser vista como una excepción a lo que hay, siempre singular e inconmensurable, porque al encontrarse

inherentemente asociada a algún acontecimiento, tiene el potencial de efectuar “un corte radical con la situación que vuelve visible aquello que la situación solo puede ocultar” (Laclau, 2011a, p. 69). Empero, estas nuevas nociones de objetividad y verdad implica, recuperando palabras de Jacques Lacan, realizar algo semejante a “franquear el fantasma” (Lacan, 2013, p. 358), en el sentido de despojarse de los duros prejuicios que tienden a permear esta cuestión.

Sin embargo, puede haber varios comienzos y diversos modos de abordar el fenómeno de lo que aparenta imponerse impecablemente, como por ejemplo, la idea de evaluación universal. Como se dijo en el desarrollo de este trabajo, lo universal es algo aparente y contingente, siempre en lucha constante con otras alternativas que pretenden sustituirlo en el lugar hegemónico que ocupa. Por si esta concepción pareciera demasiado confusa, es preciso decir que lo confuso es más bien hablar de cosas definitivamente establecidas. Como lo han demostrado Zermelo y Frankel, así como Cantor y posteriormente Bertrand Russell y Frege (Miller, 2008, p. 21; Badiou, 2007, p. 14), las matemáticas pueden abrirse al acontecimiento y la decisión, que significa voltear de cabeza lo que hicieron los griegos posteriores a Platón al cerrarlas injustificadamente en un solo sistema. Por descabellado que parezca, es necesario señalar que algo semejante ha sucedido en educación, ya que se le encierra en un sistema en donde el movimiento se proscribía y el esclarecimiento cognitivo se prioriza por sobre las verdades performativas.

La calidad educativa se encuentra entre dos lógicas polares de difícil articulación, por eso es preciso estructurar conceptos pilares que tengan sentido para los actores educativos y para la mejora de la educación en nuestro país y sus formas de evaluarla.

Referencias bibliográficas

- Acosta S. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 139, pp. 81-92.
- Aguerrondo, I.(1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativ*, 37.116 : 561-578.
- Amster, P. (2010). *Apuntes matemáticos para leer a Lacan. I Topología*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arnaut, A.(2015). Entrevista a Alberto Arnaut en *La reforma educativa: del gozo al pozo*, Programa de Educación Digital, Colmex Digital [video de entrevista], El Colegio de México.
- Badiou, A. (2005). *El siglo*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2006). *La lógica de los mundos*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2007). *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2009). *Teoría del sujeto*, Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (2010). *Segundo manifiesto por la filosofía*, Buenos Aires: Manantial.
- Bolívar, A. (1999). *La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"*, Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.
- Bourdieu, P. (1987). De la regla a las estrategias, en Bourdieu, P., *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 67-83.
- Campa, R. (2011). *La razón instrumental. El mesianismo nostálgico de la contemporaneidad*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*, Madrid: Alianza.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación*, México: Porrúa-CESU-UNAM.
- Dör, J. (1995). *Introducción a la lectura de Lacan*, Barcelona: Gedisa.
- Gago, H. & Collado, M. (1995). La Evaluación en la Educación Superior Mexicana, en *Revista de Educación Superior*, México: ANUIES. No. 96.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Giddens A., Lash S. y Beck U., (1997), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza: Madrid.
- González J. G. y Reyes, T. (2012), La formación de competencias para la ciudadanía democrática desde la educación preescolar, en *Revista Encuentros de la Facultad de Estudios Superiores Aragón*, publicado el 24 de julio de 2012. En: <<http://www.revistaencuentros.com/especialistas-comunidad/competencias-ciudadanas-en-educacion-basica/>>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior, en *Perfiles educativos*, número especial, vol. XXXIII, ISSUE, UNAM.

- Ibarrola, de M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano, en *Perfiles educativos* vol. XXXIV, México: ISSUE-UNAM.
- Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*, Madrid: Akal.
- Lacan, J. (1953). *Conferencia pronunciada por J.L. en julio de 1953 en ocasión de la fundación de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis*, constituida por el grupo Lagache, D., Favez, B. y Reverchon J., que se separa de la Sociedad Psicoanalítica de París. Recuperado de: <http://edipica.com.ar/archivos/jorge/psicoanalisis/lacan3.pdf>
- Lacan, J. (2012). *El seminario 19 ... O peor*, Sesión del 15 de marzo de 1972, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013). *El seminario 10. La angustia*, Sesión del 3 de julio de 1963, Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2011a). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Magaña, D., y Sánchez, E. (2007). *Síndrome de desgaste emocional en el Sistema Nacional de Investigadores*. Conferencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178758929.pdf>. 2007.
- Miller, J. (2008). *Matemas II*, Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J. M. (1999). *Los nombres indistintos*, Buenos Aires: Manantial.
- Mills, Ch. (1971). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nasio, J. (2007). *Topologería. Introducción a la topología de Jacques Lacan*, Buenos Aires: Amnorrortu.
- Oybin, M. (2014). Bourdieu: la miseria de los otros, la de todos. *Revista Ñ*. Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/politica-economia/Bourdieu-miseria_0_1089491064.html
- Parker, I. (2011). *Lacanian Psychoanalysis. Revolution in Subjectivity*, Routledge.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Chile: J. C. Sáez.
- Ranciere, J. (2011a). *La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ranciere, J. (2011b). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Barcelona: Herder.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia, en Remedi, (2006), *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*, Madrid: Akal.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*, New York: Prentice-Hall.
- Rueda, M. y García, S. (2013). Presentación, en *Perfiles educativos*, vol. XXXV, Número especial. México: ISSUE-UNAM.

- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría y política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona: Anthropos.
- Thompson, J. (1995). *Ideología y cultura moderna*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Torres, S. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Touraine, A. (2004). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, Ch. (1971). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2006). *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*, Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2011b). *Contingencia, hegemonía y universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.