

Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior **Educational quality, discourse and power in Higher Education**

Ensayo

Dulce María Cabrera Hernández¹

dulcemariacabrera@gmail.com

Resumen

En los últimos treinta años se han implementado diversas políticas de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad. La vida de las instituciones de educación superior, que pretenden inscribirse en el circuito de la excelencia, se ha organizado mediante normas de competencia y estándares. Un análisis discursivo con énfasis en lo político permite argumentar que la calidad educativa emergió como fuerza de poder disruptivo en la región latinoamericana y se ha consolidado a partir de un sistema de violencia institucional y de políticas globales.

Palabras clave: Calidad de la educación, Educación, Discurso, Educación Superior.

Abstract

In the last thirty years, different policies of accountability and quality assurance have been implemented. The life of institutions of higher education, which seek to join the circuit of excellence, are organized by rules of competence and standards. A discursive analysis with an emphasis on politics allows us to argue that educational quality emerged as a disruptive force of power in the Latin American region and has settled by a system of institutional violence and global policies.

Keywords: Educational quality, Education, Discourse, Higher Education.

Introducción

La medición de la calidad ha sido una política global con impacto regional la segunda mitad del siglo XX, por lo menos desde la década los ochenta, varias

¹ Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente trabaja en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla como profesora Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras. México

políticas públicas, mecanismos, y procesos de gestión educativa se organizaron alrededor de un discurso hegemónico, cuyo significativo aglutinador es calidad. En los años más recientes, se ha mantenido esta tendencia:

La revisión de las estrategias políticas, programas e iniciativas de los países latinoamericanos y caribeños entre los años 2000 y 2014, evidencian el avance de un proceso de cambio hacia el énfasis en la calidad de los sistemas de educación. El cumplimiento del derecho al acceso de la educación y el tema de la cobertura y la permanencia en la educación siguen siendo un asunto de preocupación en los Estados de la región (UNESCO, 2014, p. 24).

Uno de los marcos operativos de la calidad que más se ha consolidado, es la rendición de cuentas y se vincula con otros procesos orientados al acceso de la información y transparencia. Estas prácticas tienen algunos antecedentes en el *accountability*, corriente anglosajona que exalta la responsabilidad, por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), de hacer públicos los resultados obtenidos en la ejecución de ciertas estrategias y planes de acción. En esa dirección, se han implementado modelos de gestión que comparan estándares o normas de competencia internacionales -formulados por instancias como la Organización para la Organización y Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Grupo Banco Mundial (GBM), entre otros-, con los indicadores alcanzados por los actores educativos.

En las siguientes líneas se discute sobre relevancia de estos modelos en la región latinoamericana, se sostiene que su aplicación se debe a la adopción de una política global de evaluación en la que intervienen organismos internacionales y que, la hegemonía del significativo calidad educativa se ha mantenido a partir del ejercicio de un poder disruptivo. Se recurre conceptualmente a Beardsworth (2008), para explicar que este discurso se ha consolidado a partir de un sistema de violencia institucional caracterizado por tres momentos: la creación de parámetros de calidad que no son inherentes al proceso educativo, la promesa de la calidad educativa y la sanción a las IES que no cumplen con el modelo establecido.

El argumento central de este trabajo señala que la violencia institucional estriba que el discurso hegemónico de la calidad educativa no reconoce que los indicadores

como equidad, eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia son ajenos a los procesos formativos que constituyen lo educativo y que, desde esos parámetros, se obliga a las instituciones educativas a cumplir con políticas de rendición de cuentas que únicamente responden al propio discurso que las ha creado (Cabrera, 2015).

Análisis discursivo: calidad poder significante

Desde el Análisis Político de Discurso se retoman diversos conceptos procedentes del psicoanálisis lacaniano, de la lingüística, algunas corrientes posestructuralistas (Foucault, Derrida) y posmarxistas (Laclau y Mouffe, 2012), y se organiza un cuerpo teórico que permite analizar un problema en su contexto histórico y discursivo (Torfing, 1998); a partir de ella se enfatizan las relaciones de poder que están presentes en la significación de la calidad en los discursos educativos. De acuerdo con Laclau (1996), las cadenas significantes se estructuran por términos con diferentes niveles de fuerza; algunos de ellos, adquieren mayor representatividad en la cadena discursiva y se aglutinan para conformar un “sentido” predominante que sea capaz de simbolizar a todos los elementos. La consolidación de esta hegemonía se debe a su capacidad de articular múltiples discursos y a la de vaciar los sentidos de otros. “Un significante vacío solo puede surgir si la significación, en cuanto a tal está habitada por una imposibilidad estructural, y si esta imposibilidad solo puede significarse a sí misma como interrupción (subversión, distorsión, etc.), de la estructura del signo” (Laclau, 1996, pág. 70). La emergencia de la calidad como significante hegemónico es posible porque este término recoge las fuerzas de otros elementos y logra representarlos.

Para entender cómo se realiza esta hegemonía se toma como eje de análisis el discurso educativo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que en la primera década del siglo XXI, su, reconocía a la educación como un derecho humano irrenunciable y como un medio para el desarrollo de humano. “Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones

esenciales y estrechamente imbricadas (...) equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.” (OREALC-UNESCO, 2008, págs. 6-7). En poco tiempo, calidad fue un signifiante que logró articular en su cadena discursiva a más elementos de diversa procedencia:

Lo característico de la situación regional, en este sentido, es que al interior de los países se debe enfrentar simultáneamente desafíos de escolarización y aseguramiento de condiciones mínimas para un buen aprendizaje (pendientes del siglo XX) y al mismo tiempo desafíos propios del siglo XXI, como la disminución de la brecha digital, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas, críticas para participar en la sociedad del conocimiento y ejercer la ciudadanía en ambientes cada día más plurales y globalizados (UNESCO, 2013, pág. 100).

Una vez que, en el posicionamiento de OREALC-UNESCO se asume calidad de la educación como el signifiante hegemónico, se presentaron dos puntos críticos:

- a) definir cada uno de los elementos que lo acompañan y,
- b) determinar cuál es el procedimiento para comprobar su existencia.

Al analizar la postura de OREALC se evidencia la adopción de un discurso hegemónico y global. El proceso de diseminación signifiante permite identificar cómo esta instancia regional combina un enfoque de derechos humanos con una política global de evaluación; además, procura conciliar, al menos en términos nominales, diversos elementos jurídicos con indicadores cuantitativos (como equidad, eficacia y eficiencia).

El discurso internacional del desarrollo suele aludir a la educación a la vez como un derecho humano y un bien público. El principio de la educación como derecho humano fundamental que permite la realización de los demás se asienta en marcos normativos internacionales (UNESCO, 2015, pág. 82).

Para consolidar la hegemonía de la calidad, no es suficiente con su inserción discursiva, además, se requiere el ejercicio de un poder regulador en la vida de las IES. Si bien, Foucault (1979) ha señalado que existen distintas “formas” o expresiones de poder (soberano, represivo, dominante), éste se considera como una relación de fuerza disruptiva en el orden social. En ese orden de ideas, se afirma que el concepto de calidad empleado por los organismos internacionales ha logrado

aglutinar discursos educativos y ejerce de una fuerza disruptiva. En seguida se presenta la propuesta de Beardsworth, para señalar que el discurso hegemónico de calidad educativa se arraiga a partir de un sistema de violencia institucional con las siguientes características:

Primero, la violencia originaria del sistema de diferencias que desapropia lo propio en el momento de constituirlo; segundo, la violencia que se concibe, por lo general como el intento de poner fin a la violencia –la institución de la ley- pero que se revela como violencia debido a su clara supresión de la diferencia originaria; y, tercero, la posibilidad necesaria (por no decir empírica) de violencia fenoménica como consecuencia de incapacidad de la ley de suprimir su “ilegalidad” en relación con la diferencia originaria (2008, pág. 49).

De acuerdo con Beardsworth, es posible señalar que el mecanismo de violencia institucional se desarrolla de la siguiente manera:

- El primero se crean estándares específicos que permiten al discurso hegemónico definir cuál es la educación de calidad y cuál no es. Esto se considera como un rasgo violento porque se emplea una fuerza externa a las instituciones educativas para determinar su funcionamiento y provecho, además se les “obliga” a cumplir con un conjunto de indicadores que no priorizan los procesos formativos que dan sentido a lo educativo.
- Segundo, se crea la promesa de la calidad. Una vez que la idea de calidad es asumida como significante hegemónico, se establecen la bases y lineamientos que dan sentido al modelo, se mueven los engranajes simbólicos y políticos con los cuales se busca convencer a las IES y, sistemas educativos enteros, de que, al cumplir con los estándares requeridos, se logrará la calidad.
- Finalmente se establecen sanciones para aquellos que no la alcanzan. Para cumplir la promesa anterior, se ejecutan programas y políticas de aseguramiento de calidad premiando a las instituciones que los acatan e inhabilitando a quienes no se repliegan al sistema hegemónico.

En ese orden de ideas, la rendición de cuentas es una expresión del discurso de la calidad educativa, cuya hegemonía se ha consolidado mediante en un ejercicio de poder disruptivo y violento. Enseguida se detalla este proceso.

I) Instauración del modelo

Con la intención de argumentar que la calidad educativa y las políticas de rendición de cuentas han logrado hegemonizar el discurso educativo y las prácticas de gestión en la IES, se recuperan las definiciones sobre calidad que se han identificado en los organismos internacionales y que se proponen como modelos:

A) La calidad como excepción. Esta concepción presenta tres variantes: 1. La calidad vista como algo de clase superior, de carácter elitista y exclusivo; 2. la calidad como equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto, que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas; 3. la calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos. B) La calidad como perfección o consistencia. En este caso, para establecer la calidad, se formula un juicio en conformidad con una especificación predefinida y medible (...) se aproxima al concepto de calidad total. C) La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito. Aquí calidad se refiere a la manera en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, siendo este usualmente determinado por las especificaciones del "cliente". Esta definición de calidad es generalmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada. D) La calidad como valor agregado. Concepción que se ha estado usando desde los años ochenta, asociada a costo, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable. En este enfoque subyace el concepto de *accountability*: responsabilidad frente a los organismos financiadores. E) La calidad como transformación. Esta idea está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje (Dias, 2008, pág. 90).

Estas definiciones aparecen como modelos "ideales" que determinan *a priori*, cuáles son los elementos que integran la calidad, su vigencia es variable y no son mutuamente excluyentes. Cada uno ha surgido en un contexto geopolítico particular, por ejemplo, el modelo de calidad total procedente de la industria automotriz Toyota (en la década de los sesenta), exalta el máximo rendimiento, evita el despilfarro de recursos, crea círculos de calidad, privilegia el valor del producto y de los servicios, etc., es compatible con un modelo de calidad enfocado en un producto con un grado de excelencia aceptable por el precio adecuado y postula el máximo provecho con la menor pérdida posible. Estos valores, exportados al campo de la educación, aluden a un proceso de medición de la calidad en donde se valoran la eficacia y la eficiencia por encima de los procesos formativos (Dias, 2008).

Es preciso recordar que la fuerza con que este modelo se impone a las IES, desde los organismos internacionales, se debe a que el discurso hegemónico ha logrado aglutinar a otros significados de calidad que existieron previamente. Al presentarse como el único modelo vigente, se pone en marcha una violencia institucional porque exige a la educación que adquiera rasgos procedentes del modelo (excepcionalidad, perfección, aptitud de logro, valor agregado, entre otros), como si fueran propios.

II) Promesa de calidad

El informe *2015 Educación para todos* enuncia uno de los grandes desafíos pendientes en la implementación de las políticas de educación: “Una educación de calidad para todos, mejores logros académicos y mayores niveles de equidad, son temas que deben ser abordados de manera mucho más enérgica en todas las políticas públicas o programas de los Estados” (UNESCO, 2014, pág. 25). Esta afirmación reconoce a la calidad como esfuerzo constante y como meta futura, la abraza como promesa y, en ese sentido, se convierte en un elemento del sistema de violencia institucional porque se nutre del discurso hegemónico.

Es muy difícil definir satisfactoriamente la palabra “calidad”, especialmente cuando se refiere a la educación. Es muy común la referencia a su existencia, pero sin definir ni operacionalizar su significado. Ella es la base de nuestras apreciaciones, pero no sabemos expresar con mucha convicción lo que es la calidad. Hablar de calidad en educación superior es un desafío permanente, más aún cuando se está en medio de un proceso de expansión y privatización que transforma la educación superior en un campo de fuerzas atravesado por múltiples disputas (Dias, 2008, pág. 89).

Las citas anteriores dan la idea de que la calidad no se posee, pero se cree en ella. El problema de esto es que una “creencia lo es solo si aquello en lo que se cree es imposible” (Llevadot, 2012, pág. 107). Pensar en la calidad educativa como promesa o como horizonte significa, en cierto modo, que su logro es no-tangible y que los indicadores propuestos por los organismos internacionales son una expresión del discurso hegemónico, es notable que en ellos exista un denominador común: se trata de significantes que aluden a la competencia y a la comparación. El análisis discursivo deja ver que la capacidad del significante calidad para aglutinar todos esos elementos se ha incrementado con el correr del siglo XX y se ha ensanchado

hasta invertir la relación entre los conceptos: las demandas por educación de calidad de los años cincuenta, se han convertido en demandas por calidad educativa en la primera década del siglo XXI.

Ese el anhelo por la calidad es una de las piezas clave para entender el sistema de violencia institucional. Las IES están dispuestas a seguir las pautas del discurso hegemónico que les permita cumplir ese deseo. Empero, esa búsqueda por la calidad educativa ha llevado a las instituciones por derroteros ligados a mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, que no conducen necesariamente, al horizonte deseado. Desde el discurso hegemónico se intenta naturalizar estos sistemas como inevitables y perennes.

III) Sanción

En este último elemento, el control es pieza importante en la triada de la violencia institucional, ya que abre paso a la sanción; aquellas instituciones que no son transparentes reciben sanciones que van desde la descalificación pública como “escuelas *garage*”, hasta el recorte en el financiamiento con fondos públicos, porque se exige a las IES contar con reconocimientos y certificaciones de calidad para acceder a recursos financieros.

En ese orden, el proceso de rendición de cuentas implica el diseño de dispositivos de transparencia acompañado de mecanismos o sistemas de aseguramiento de la calidad, procesos de transparencia y comunicación institucional, planes de desarrollo, presupuestos y financiamientos y mecanismos de control para quienes incumplan con lo anterior. Por ejemplo, la IES mexicanas recurren acreditadoras y evaluadoras, como la norma ISO 9000, para certificar que “son” instituciones de calidad.

Hasta aquí, se ha planteado una triada de la violencia institucional: inicia con el diseño de modelos de calidad que no son inherentes a la educación, continúa con la promesa de la calidad educativa y termina con la sanción a aquellos que no la alcanzan. Este sistema de violencia institucional permite explicar cómo la calidad educativa se impone a través de un ejercicio de poder disruptivo y se consolida como discurso hegemónico.

Formación y calidad, una disputa política

¿Por qué hacer una lectura sobre las políticas de rendición de cuentas a partir de un sistema de violencia institucional? En las últimas líneas se ha señalado que, el significativo calidad ha hegemonizado a los discursos educativos, su consolidación se debe al mecanismo de violencia que impone a las IES y a los sujetos que en ella participan. Lo que se ha intentado argumentar es que ese concepto de calidad educativa propuesto por organismos internacionales (como OREALC-UNESCO), funciona mediante fuerzas y relaciones de poder, obliga a pensar que la medición de indicadores, la rendición de cuentas y la transparencia son la única manera de obtenerla. La violencia estriba en crear modelos de calidad como si fueran inherentes a los procesos educativos, implantarlos y sancionar a quienes no cumplen con ellos, obstaculizando las posibilidades de que la IES escapen a ese mecanismo.

Así, la intervención de los organismos internacionales, el establecimiento de programas y la creación lineamientos (*policies*) se orienta hacia la hegemonía de una calidad educativa que no es inherente al proceso educativo. Esto se evidencia al reconocer que los sujetos se educan por proceso formativos de un orden distinto a los indicadores propuestos por los organismos internacionales, sería muy complicado comprobar que la praxis educativa se inscribe únicamente en los linderos de la eficacia o de la perfección, o del valor agregado, tal como lo proponen los modelos anteriores (particularmente, cuando se trata de indicadores de orden cuantitativo). Es deseable pensar que la praxis pedagógica, relaciones intersubjetivas, *ethos* educativo, formación ciudadana, entre otros, tienen correlatos que no se restringen al discurso empresarial, ni a las relaciones productivas. El problema específico que se aborda sobre las políticas de aseguramiento y transparencia se deriva de un planteamiento que el mismo discurso hegemónico ha creado: la educación debe ser de calidad en los términos expuestos por OREALC-UNESCO (2008, 2013, 2014b, 2015).

Las exigencias por educación de calidad pueden rastrearse en múltiples escenarios y culturas hasta encontrar la mejor explicación de este postulado, serán escasos

aquellos desmontajes en los que se intente explicar por qué la calidad (tal como ha sido definida por los organismos internacionales) no es inherente a la educación. Obviamente el argumento es incompleto cuando se afirma, abruptamente, que la educación no puede tener esa calidad. En un nivel muy primario se comenzaría señalando que, los procesos formativos que conciernen a la educación parten de realidades inacabadas e imperfectas, es decir, la educación es un proceso inacabado e imperfecto en sí mismo. El proceso de formación implica que el sujeto no es una entidad cerrada, en ese sentido, la educación en los sistemas escolarizados establece procedimientos que conducen al desarrollo humano. La UNESCO, ha reconocido este principio (*supra*), sin embargo, el discurso hegemónico de la calidad educativa ha privilegiado la eficacia, la relevancia y la eficiencia, por encima de la equidad y la pertenencia.

Poder disruptivo

La promesa de la calidad educativa se arraigó en un contexto regional, en medio de historias plagadas de represiones políticas e ideológicas que domeñaron a las sociedades a lo largo del siglo XX. Este rasgo disruptivo surgió en medio de crisis económicas, gobiernos inestables y fue abanderado por organismos internacionales que lograron enquistarse en las nacientes democracias y en los sistemas educativos latinoamericanos. Esas condiciones sociales y políticas permitieron vincular al significativo calidad con la idea de un orden social distinto.

Mientras organismos como la UNESCO (2015a y 2015b), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012 y 2016; INEE, 2013 y 2014) y la Organización para las Naciones Unidas (ONU, 2013, 2014, 2015) postulan de la educación de calidad como una promesa, las IES se enfrentan a los mecanismos externos de aseguramiento o rendición de cuentas que miden indicadores específicos y los sujetos abrazan sus propias estrategias para conseguirla, la calidad educativa tiene una fuerza que irrumpe en estos escenarios y se instala como horizonte, como anhelo. La calidad educativa como [im]posibilidad del presente se simboliza anhelante de futuro, se arraiga en las políticas educativas

globales, en la regulación y la rendición de cuentas; se carga de sentidos en los proyectos educativos contemporáneos, como un ordenamiento de la vida social y como un futuro deseable. No se percibe como un discurso hegemónico ni violento, se instala en la sociedad como un anhelo, equivalente a la justicia².

Institucionalización de la calidad

En los siguientes párrafos se plantea que, el discurso hegemónico de la calidad se ha arraigado a partir un sistema de violencia institucional, creando políticas de rendición de cuentas y de transparencia para responder a los estándares previamente definidos por organismos internacionales. Esta operación, no solo concierne a la política pública, también puede concebirse como un ejercicio de poder: primero, se construyen los estándares para medir la calidad desde agencias externas a los sistemas educativos, adicionalmente, se crean instancias civiles o gubernamentales para ganar credibilidad respecto de indicadores de logro y se diseñan los mecanismos de transparencia que dan fe pública de la legalidad del proceso. Ahora bien, esta operación exige que las IES se sumen al discurso hegemónico, que lo adopten y alimenten.

Desde el discurso hegemónico, la rendición de cuentas es una política de aseguramiento de la calidad, es necesario que las IES demuestren de dónde y cómo usan los recursos dispuestos para los procesos educativos. Desde otro ángulo, es posible señalar que esto impone un mecanismo de violencia para la autonomía de las instituciones y para los sistemas educativos al ejercer un modelo unilateral de calidad. Por otra parte, las mediciones de estándares diseñados por los organismos internacionales intentan responder a las expectativas que ellos mismos han creado. La calidad educativa como pertinencia, eficacia, eficiencia, relevancia y equidad no

² Para comprender estas relaciones entre educación y calidad, se puede recurrir a la diferenciación que propone Derrida (1989), entre la justicia y el derecho. Por ejemplo, las sociedades reclaman justicia y para lograrlo crean diversos mecanismos: constituciones, leyes, artículos, reglamentos, estatutos, etcétera; todo un aparato jurídico que especifica los derechos y obligaciones, en ese marco la justicia parece constreñirse a los preceptos de la ley y surgen algunas preguntas: ¿esto es la justicia?, ¿una ley es más grande que la justicia?, ¿puedo tener justicia sin la ley? Estas interrogantes podrían replantearse en los siguientes términos: ¿esto es educación?, ¿es la calidad más grande que la educación?, ¿puedo tener educación sin calidad?

es una búsqueda incesante para todos.

El discurso hegemónico de la calidad educativa cobra fuerza en la medida en que desaparecen otras maneras de pensar la educación. En diferentes momentos históricos, la excelencia, la excepción, el valor agregado, entre otros, han intentado invisibilizar el carácter imperfecto e incompleto del proceso educativo. Otras, apenas logran acercarla al desarrollo humano (OREALC-UNESCO, 2008, 2013a, 2013b, 2014a). Actualmente, los organismos internacionales enarbolan la bandera de la calidad educativa y pugnan por instalar un modelo de medición a partir de indicadores que regulen la vida de las IES y de los sujetos.

Conclusiones

En el siglo XX la calidad educativa intentó abrir el sistema de fuerzas prevalentes y se erigió como discurso disruptivo, se representó como un modelo social distinto desde las IES y en las sociedades democráticas. Durante los últimos años, ha logrado crear su propio sistema de reglas y sanciones, que se implementa, principalmente, por organismos internacionales ya comentados. El grado de consolidación de este concepto de calidad (basado en estándares internacionales como relevancia, eficiencia, eficacia, equidad y pertinencia), es tan contundente que, las mismas IES ya no se cuestionan si la medición de indicadores es pertinente para su propio funcionamiento y para los sistemas educativos de la región. Actualmente, se observa que la ejecución de los sistemas de rendición de cuentas ha logrado marcar una frontera entre las instituciones, esta distinción se enarbola a partir del siguiente supuesto: las IES que demuestran los indicadores requeridos, son capaces de generar los sistemas de gestión y evaluación necesarios para ser considerados de calidad.

La idea central de este documento consiste en señalar que ese discurso de la calidad educativa, tal como se conoce, es resultado de una hegemonía. Al asumir que la calidad radica en reunir evidencia sobre estándares e indicadores, al modo en que los organismos internacionales lo dictan, se invisibilizan procesos formativos que conciernen a lo educativo. Las IES están, hasta cierto punto obligadas, a seguir

ese discurso hegemónico porque se impone de manera violenta: La existencia de ciertas políticas de rendición de cuentas se basa en el reconocimiento de una autoridad encargada de garantizar la calidad de la educación (como los organismos internacionales o los Estados); ir en contra de esa corriente requiere enfrentar dispositivos de poder y recibir sanciones que van del desprestigio hasta la descalificación financiera.

Al plantear que este concepto de calidad no es inherente a la educación se pretende visibilizar la violencia institucional con la que se instala el discurso hegemónico. El discurso de la calidad intenta comparar los procesos formativos que caracterizan a la educación con indicadores (eficacia, eficiencia, relevancia, etc.) que no le son propios, parte de la violencia institucional estriba en desconocer este principio, crear un sistema de rendición de cuentas y sancionar a quien no lo cumple. Así pues, el discurso hegemónico de la calidad educativa crea la enfermedad y la medicina.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. A. (2005). *La Rendición de cuentas en educación*. Francia: UNESCO-IIEP.
- Astin, A. (1991). "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?". *Revista de la Educación Superior*, 28 (78), 45-62.
- Cabrera Hdez., D. (2015). "¿Por qué la investigación educativa es una práctica política y de lo político?". Cruz, O. (Coord.). *Investigación y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. España: Sequitur. Pp. 29-40.
- Beardsworth, R. (2008). *El límite político de la lógica y la promesa democrática: Kant, Hegel, Derrida. En Derrida y lo político*. Buenos Aires, Prometeo.
- Dias, J. (2007). "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En UNESCO-OREALC, *La educación superior en el mundo: Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* España: Guni.
- Dias, J. (2008). "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña". UNESCO-IESALC *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO. Pp. 87-112.
- Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Technos.
- Derrida, J. (1988). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edit. La Piqueta

- INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. Instituto-Nacional para la Evaluación de la Educación: México.
- INEE (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación México 2012*. Secretaría de Educación Pública Instituto-Nacional para la Evaluación de la Educación: México.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2012). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). "¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?", *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.
- Llavadot, L. (2012). Democracia y mesianicidad: Consideraciones en torno a lo político en el pensamiento de Derrida. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 48.
- Torring, J. (1998). "Un repaso al análisis de discurso". Buenfil, R. (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés-Seminario de Profundización en Análisis político de discurso. Pp. 31-53.
- OCDE (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*. OCDE: París.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE 2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España-OCDE: España.
- ONU (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2014*. Organización de las Naciones Unidas: Nueva York
- ONU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2014*. Organización de las Naciones Unidas: Nueva York
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Organización de las Naciones Unidas: Nueva York
- OREALC-UNESCO (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa e América Latina y el Caribe*. UNESCO: Santiago, Chile.
- OREALC-UNESCO (2013a). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Santiago, Chile.
- OREALC-UNESCO (2013b). *Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe*. UNESCO: Santiago, Chile.
- OREALC-UNESCO (2014). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Primera entrega UNESCO: Santiago, Chile.
- OREALC-UNESCO (2015). *Informe anual 2014 OREALC UNESCO/Santiago*. UNESCO: Santiago, Chile.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de*

calidad para todos al 2015. UNESCO: Santiago, Chile.

UNESCO (2014a). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2014. Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos.* UNESCO: Francia.

UNESCO (2014b). *Revisión Regional de Revisión de la Educación para todos al 2015.* Edit. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).

UNESCO (2015a). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO: Francia.

UNESCO (2015b). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015. La Educación para todos 2000-2015 Logros y desafíos.* UNESCO: Francia..

Recibido: 2 de agosto de 2017

Evaluado: 12 de octubre de 2017

Aprobado para su publicación: 3 de diciembre de 2017