



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN ANTONIO LIRA ALCALÁ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



DISCURSOS, RELACIONES DE PODER Y EFECTOS DE VERDAD: GENEALOGIA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado
de Doctora en Educación

Autora: Licda. (Msc) Giovanna González

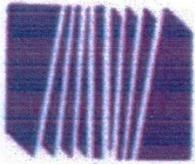
Tutor: Dr. José Miguel Farías Pinto

Maturín, Enero de 2022

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar

Y hoy, más que nunca, es preciso soñar. Soñar, juntos, sueños que se desensueñen y en materia mortal encarnen

Paulo Freire



**DISCURSOS, RELACIONES DE PODER Y EFECTOS DE VERDAD: GENEALOGÍA
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Por: GIOVANNA GONZÁLEZ MATA

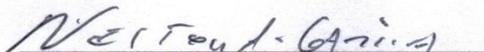
Tesis Doctoral Aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Maturín, a los 09 días del mes de Marzo de 2022.



Dr. José Acuña Evans
C.I. 8.959.562



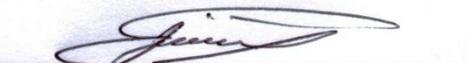
Dra. María Bel Valle Salazar
C.I. 5.879.352



Dr. Néstor García Durán
C.I. 12.082.723



Dr. Roguel Rodríguez Rojas
C.I. 10.832.194



Dr. José Miguel Farías Pinto
C.I. 4.021.306
(Tutor-Coordinador)

Dedicatoria

Existe una maestra, adelantada a su momento, de relatos sencillos sobre la vida, cuya idea de transformar a sus alumnos desde la lectura se encuentra signada por el amor hacia ellos, hacia la educación mas que a las paredes, al reconocimiento del otro con sus diferencias, a la existencia de un mundo donde el ser y el hacer es mas importante que el título, donde el conocimiento nunca se detiene, cambia y se transforma.

De la inspección diaria, sus alumnos podían tener plena seguridad, con su mirada aguda y directa los revisaba de arriba abajo para estar segura de que se habían peinado, bañados y comido. Y no para censurar, sino para remediar ¡Es curioso!, ¿que tenía que ver la lengua y la literatura con esto? Todo. Lo esencial es enseñar desde la calidez de la bienvenida como demostración de amor.

Para mi maestra la nobleza de la educación esta en su sentido de servir, consciente de que el lenguaje ayuda a construir y no a invisibilizar realidades, no cuenta historias soslayadas. Lo que era, era. Respeta, no se regodea de tener la verdad, ni fomenta los ideales. Nuestra meta es encontrar nuevos significados a partir de las propias creaciones. Si, es estricta, exigente, nunca autoritaria, simpatizaba con nuestros gustos, escucha nuestras historias y lleva el mundo que nos rodea a viajes literarios donde la imaginación obliga, sin pretextos, a pensar lo que creemos, a dudar. Me tocó aprender con ella, sus enseñanzas están presentes, me da ánimos para hacer por mí y por los demás.

Servir es todavía su norte. Mi madre es una maestra ejemplar, eso le valió buenos y malos ratos. Significó ir contracorriente, ser valientes. Ya esta jubilada, pero no esta alejada de la enseñanza, lo hace a través de su ministerio en la iglesia, de sus nietos, de sus vecinos... y de mí. Me motiva a continuar siempre, a creer en la esperanza, en la posibilidad del ser.

A ti madre

Dedicatoria

Como no agradecerle a Dios antes que todo, si Él es mi todo. Mi fortaleza y mi escudo. Gracias Padre celestial por acompañarme siempre, por estar a mi lado con tu amorosa presencia. Eres Fiel.

A mi amado esposo José Luis, con su constante apoyo, motivación y ánimo, me ayudó a levantar las fuerzas necesarias para dejar la pereza y las excusas a un lado y concluir la labor empezada. Agradecida de corazón por tu fe en mí y por tu inmenso amor.

A mis hijos Gioalexka y Moisés, amados tesoros de mi alma, de mi ser y de mi vida los amo infinitamente y son mi orgullo maspreciado. Espero que todo este esfuerzo que hemos realizado juntos les inspire a construir sus sueños y anhelos.

A mis nietos adorados Alexka Valentina y Alexander Misael, son el gran amor de mi alma, un amor que solo pueden comprender las abuelas que desde todo su ser sienten que es como volver a ser madres primerizas. Son como el primer enamoramiento.

A mis hermanas Katy, Karem y Enohemí por estar presentes en todos mis momentos, por sus palabras de ánimo, por ser guerreras de la vida. Las amo

A mis sobrinos Miguel Ángel, Sofía, Katyanna, Daniel y el pequeño Isaac, los quiero mucho. ¡Animo mis amores! Ustedes también lo pueden lograr.

A la ¡Siempre Viva! , mi querida vieja Crucita cuyas enseñanzas de vida me han acompañado y me acompañaran mientras dure este paseo terrenal. Un Gran e infinito amor.

Con amor para ustedes

Reconocimiento

A la institución Pedagógica Experimental Libertador de Maturín Antonio Lira Alcalá, por la grandiosa oportunidad de formarme en sus espacios, de transformar mi pensamiento y de sembrar en mi el maravilloso sentimiento de ser inacabada.

Quiero agradecer profundamente a mis amadas amigas y queridas compañeras de trabajo Yajaira, Mary Ruth, Ana, Carmen, Beatriz, Solange y Nairobis, quienes con su cariño y amistad sincera me han demostrado su amor, al sonreír con mis triunfos, a consolarme en mis tristezas y sobretodo al aceptarme como soy. Más que amigas son mis hermanas de vida.

Muchas gracias a mi amigo Juan Alcalá, la presencia y la mano siempre dispuesta a ayudar en cualquier circunstancia.

A mi querido y muy admirado profesor Msc. Aníbal Larez, mi agradecimiento eterno por su desinteresado y constante apoyo, tanto personal como académico: Incentivó en mí la crítica reflexiva. Ha sido mi tutor, mi maestro y un gran amigo. Muchas gracias por sus opiniones, sobretodo por tener siempre tiempo para escucharme y dejarse oír. Su amistad me inspiró el norte del camino a seguir.

A mí respetado y querido profesor, el caballero de Cumanacoa, Dr. Luis Peñalver maravilloso ser humano; muchas gracias por compartir en clases su amplia experiencia docente desde el amor, el detalle, la solidaridad y la responsabilidad hacia sus alumnos, su genuino interés por enseñarnos los mejores caminos para la construcción de saberes marcó profundamente el rumbo hacia el abordaje de mi tesis.

A mis profesores de la cohorte 2014 del Doctorado en Educación, en especial a la Dra. Grisel Parra, Dr. Freddy Millán, Dr. Celso Medina, y Dra. Ana Julio Mota por sus valiosas enseñanzas que trascendieron más allá de

las aulas, y que sembraron en mí fuerzas de cambio en la forma de pensar la educación.

A mi querido profesor Pedro Díaz Muñoz, mis profundas gracias por ofrecerme su invaluable apoyo y asesoría a lo largo de todo este camino, el cual juntos llevamos a feliz término. Gracias por su amistad y compañerismo.

Agradecida inmensamente a mi tutor Dr. José Miguel Farías Pinto, quien con su valioso y permanente apoyo, asumió con valentía la ardua tarea de acompañarme en tan importante tarea, de su mano y de su crítica certera y constructiva he llegado hasta aquí. Gracias mi profesor.

A todos ellos infinitas gracias desde mi alma

INDICE GENERAL

Resumen.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	14
EL DISCURSO DE LA CALIDAD COMO TRAMA HISTÓRICA.....	14
<i>La palabra calidad en el escenario</i>	<i>14</i>
<i>Los lugares de la calidad.....</i>	<i>23</i>
<i>La calidad en cuerpo y ¿alma?</i>	<i>34</i>
CAPÍTULO II.....	40
SUCESOS/TRANSFORMACIONES PARA PASAR DE CALIDAD A CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	40
<i>Calidad de la educación desde UNESCO / OEI</i>	<i>40</i>
<i>Calidad de la Educación OCDE / BI</i>	<i>58</i>
<i>La calidad educativa en venezuela</i>	<i>68</i>
CAPÍTULO III.....	79
RUPTURA CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ENTONCES	79
¿CUÁL EDUCACIÓN?	79
<i>Educación para Transformarse.....</i>	<i>79</i>
<i>Educación como práctica para la libertad.....</i>	<i>88</i>
<i>Educación como cuidado de sí y de los otros</i>	<i>90</i>
Conclusiones	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN ANTONIO LIRA ALCALÁ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DISCURSOS, RELACIONES DE PODER Y EFECTOS DE VERDAD:
GENEALOGIA DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado
de Doctora en Educación

Autora: Giovanna González
Tutor: Dr. José Miguel Farías
Fecha: noviembre de 2020

Resumen

De manera general, el tema de calidad, en sus distintas versiones, ha venido siendo parte importante en el medio empresarial, como vía expedita hacia el incremento de los niveles de producción y productividad; así, al final, está identificada con intereses del mercado y el progreso, y fundada en categorías como fabricación, cliente, producto y valor. Por ello, en la educación, la calidad refiere productos, como los egresados, e insumos, como los recursos materiales y “humanos”. En esta perspectiva, en escenarios de formación, la persistencia académica e institucional de la categoría calidad, ha venido debilitando claves esenciales de la educación, como la pedagogía y el mismo saber pedagógico, para enfatizar anclajes en representaciones discursivas como procesos, productos y clientes. Desde esta visión y partiendo de como la noción de calidad educativa ha generado discursos, relaciones de poder y efectos de verdad, el propósito de la tesis quedó establecido en los términos de generar una perspectiva de educación para la transformación de sí del ser humano. Por ello, como insumo base, desde la literatura especializada y la experiencia personal, nos permitimos generar una crítica teórica sobre las tensiones y paradojas que circulan con y desde los modelos de calidad educativa, pues ello es esencial para volver a los debates sobre la educación y la pedagogía en sí mismas. Como posibilidad epistemológica se acudió a las referencias genealógicas foucaultianas, lo que permitió descubrir la constitución de conocimientos, discursos y dominios de verdad que circulan sobre la calidad de la educación. En síntesis, como hallazgo central, una investigación con estos trazos, ha permitido revelar las huellas de las determinaciones que ha tenido la calidad de la educación, en la educación, la pedagogía y el saber pedagógico.

Descriptor: educación, calidad, calidad educativa, poder, verdad, discurso.

INTRODUCCIÓN

La controversia sobre el tema de la calidad educativa ha permitido que se genere una disputa polisémica, tensionada por las analogías con las que se compara a la educación con una empresa o a los estudiantes con clientes, a las ideas con productos; lo que ha inspirado a muchos maestros de oficio y de corazón, pensadores ligados a la educación, gente de política y comunidades a plasmar sus preocupaciones sobre un discurso con tantas acepciones. Nos encontramos con artículos como el Conversatorio entre Ronald Larez, Celso Medina y Aníbal Larez: “La calidad no es un término creado en la escuela sino en la industria”, publicado en la revista *Palabras del Doctorado en Educación de la UPEL-IPM*, correspondiente a enero de 2016.

En esta entrevista, que muestra la riqueza de pensamientos e ideas actuales en materia de debates, polémicas y discursos sobre la educación, es visible la preocupación por la pérdida de los espacios educativos, la disminución de la presencia crítica del maestro y el silencio impuesto muchas veces por políticas de Estado o desde la misma conformidad, y la concepción de la educación como un medio para producir. Son posturas cónsonas con los debates a nivel mundial que dicen presente.

A esta perspectiva se le une la conferencia sobre *La educación como bien público*, del Dr. Luis Peñalver en 2015, la cual versó sobre los esfuerzos del Estado venezolano en la implementación de una educación inclusiva, equitativa y de calidad; el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos y su contribución mundial. A través de esta serie de conferencias la reflexión se enfatiza sobre lo fundamental que es no hacer concesiones sobre la educación como bien público, y conocer las implicaciones que esto tiene en el debate sobre calidad educativa.

En este mismo orden de ideas surge un ciclo conferencias titulado *La educación hoy y sus perspectivas. Los debates sobre la calidad de la educación* (2014), donde participaron como ponentes: Armando Rojas, Leonardo Carvajal, Rubén Reinoso Ratjes, Luis Bigott, Luis Peñalver, Omar Hurtado, Maigualida Pinto, entre otros. En esta serie de ponencias se hacen presentes discusiones sobre la educación y sus referentes sobre la calidad educativa en diferentes ámbitos como las instituciones del Estado, organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los eventos pedagógicos. Estas disertaciones permiten reflexionar sobre el tema y su incidencia en la política y los programas educativos.

La calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos con la educación, a la vez que, como discurso político y pedagógico ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institucionalidad.

El documento: *Educación 2030. Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015), producto del Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Korea, brinda la oportunidad de conocer elementos que se manejan en el discurso sobre calidad educativa, como son los de la pertinencia social y el hincapié que se le otorgó a la calidad y al aprendizaje a lo largo de la vida. Este encuentro se llevó a cabo con el fin de solicitar la rendición de cuentas de cada país con relación al cumplimiento de los objetivos establecidos. Se tocan temas como la planificación de la relación de la calidad educativa con la pertinencia social y se hace un llamado y una alerta contra la robotización de seres humanos.

Otro artículo muy pertinente con el tema desarrollado fue el titulado *La educación desde la teoría del capital humano y el otro*, de Cassandra Garrido Trejo (2007). de la Universidad Autónoma del Estado de México. Este escrito pretende ser una reflexión de la educación desde la teoría del

capital humano y la ubicación en este marco de un sujeto cosificado frente a un objeto subjetivado. Se proporciona la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del llamado capital humano y bajo esta perspectiva la explicación detallada de la función de la educación en el proceso productivo capitalista.

Interesante trabajo en donde se analiza de manera crítica la planeación educativa que hace énfasis en la economía, los mercados laborales y sus necesidades de reclutamiento, sin importarle la formación integral. Se parte de la definición que la OCDE realiza del capital humano como el conocimiento que adquieren los individuos para producir sin importarle el origen de ese conocimiento, ni las propuestas teóricas, ni los métodos. Se evidencia una organización de la capacidad productiva desde el conocimiento, en donde los lineamientos y demandas mercantiles son las medidas para verificar la evaluación de los métodos de la capacidad productiva del capital humano.

Toda esta amalgama de encuentros, donde se habla de los dispositivos que están socavando el hecho educativo, me permitió obtener pistas de recursos documentales sobre hechos, artículos y pensadores muy pertinentes con la temática desarrollada. Este conjunto de inquietudes y perspectivas abrió el compás de posibilidades desde donde se abordó la lectura y escrutinio de diferentes ideas y pensamientos que redimensionan el rumbo metodológico.

Como posibilidad epistemológica, se acudió a las referencias genealógicas foucaultianas, que coadyuvaron a descubrir la constitución de conocimientos, discursos y dominios de verdad sobre la calidad de la educación. Una investigación con estos trazos, pudo revelar las huellas de las determinaciones que ha tenido la calidad de la educación, en la educación, la pedagogía y el saber pedagógico.

Este camino epistemológico está marcado por la genealogía de Foucault, la cual brindó una manera de ver los hechos, asumiéndolos y repensándolos, posibilitando la manera de dudar de ellos, de sospechar, de contrastar. Según esto, debo confesar una intencionalidad personal en la elección de la vía epistemológica, que me regala posibilidades de lograr el encuentro entre una percepción propia y los sucesos de la historia, adoptando la valentía de contradecirlos si el pensar lo sugiere.

No significa, de ninguna manera, la limitación a contar una cronología histórica de los hechos, o la narración de acontecimientos que han diseñado el término de calidad y que han llevado a su uso y aplicación en la educación. La intención es rastrear los acontecimientos, hechos, verdades; a través de una indagación que nos muestre los eventos y sucesos que dieron inicio a los conceptos, desde un porque. De esta manera, una genealogía de la calidad educativa, sin ser historia, nos abrió las luces hacia el camino de los imprevistos desde sus inicios, sin ser necesariamente el punto de arranque, así como lo describe Foucault (1992) “genealogía quiere decir que realizó el análisis partiendo de una cuestión del presente” (p 237), siendo que la cuestión del presente es el alcance de la calidad en la educación.

El cuidado en el uso de la genealogía y el fundamento del análisis documental (referencias de archivo en una investigación genealógica), nos permitirán atrevernos a descubrir etapas y pasos con sus características y rasgos diferenciales, lo que nos acercó a la noción del surgimiento de la calidad educativa. Esta vía filosófica no se cuestiona el origen de los conceptos y términos, sino las maneras y circunstancias como surgieron como consecuencia de relaciones de fuerza. Buscar “verdades sin apariencias” como señala Foucault; hurgar, escudriñar hasta encontrar las particularidades que poseen los hechos. En este caso observando los escenarios donde se hizo presente la palabra calidad y los roles que significó una y otra vez.

La cuestión es asumir el pensamiento y la idea de emergencia que significa repensar el término de calidad educativa que nos pueda llevar incluso, a crear otro sentido de educación; la imprudencia, errores, omisiones, vacíos y ausencias en la genealogía ayudó a comprender la esencia de este. Una investigación con estos trazos, pudo revelar las huellas de las determinaciones que ha tenido la calidad de la educación, en la educación, la pedagogía y el saber pedagógico

Y es el tema de la calidad educativa con su diversidad de discursos, opiniones e ideas, lo que sigue estando vigente, y ha cobrado puntos álgidos de tensión debido a que los actores de poder involucrados pretenden, sin éxito, ser neutros e imparciales. El problema de la calidad educativa se plantea desde diferentes aspectos, como la idea de los indicadores de calidad realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1992. Se vende como una máxima objetiva que diseña afirmaciones estandarizadas al naturalizar elementos del hecho educativo dentro de un contexto técnico-instrumental.

Es necesario reconocer estos discursos instrumentales que quieren eliminar la educación de los espacios públicos y de la intervención de las sociedades, para colocarla con expertos educativos, aludiendo un lenguaje tecnocrático, muchas veces con poder de control económico y dominio para crear modelos de calidad sin la intervención de los protagonistas reales como son los maestros, los estudiantes, entre otros.

Estos discursos han logrado tambalear los cimientos de pensamientos que difieren de la calidad de la educación como un conjunto de datos, frecuencias, tablas, guías, entre otros, que buscan medir fragmentos, trozos sin llegar a la profundidad de análisis que requiere el fenómeno educativo. Conjuntamente se reclama una educación de calidad que nos lleva a un espacio absurdo, en donde no habla de la misma calidad, y aun más grave

de la misma educación. Esto puede ser fortalecedor a la hora de debatir y alzar voces para pensar y resaltar contrastes y significados.

Es claro que el tema de la calidad educativa no es para nada un tema neutro, principalmente porque el término de calidad está lleno de una polisemia, que nos arrastra por imágenes heterogéneas de su significado, por ejemplo: para los políticos tiene un contenido social donde la inclusión es la abanderada; para los educadores tiene que ver con las carencias físicas en las instituciones educativas, los sueldos y otros beneficios, y el empresariado lo asocia con productividad, moldear al educando para ganar en pro de intereses mercantilistas asociados al progreso y desarrollo de los países.

Son evidentes las grandes presiones que organismos de todo el mundo, entre ellos el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para los Estados Americanos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), y hasta nuestros mismos gobiernos, entre otros, están ejerciendo sobre la educación y sus distintos espacios, buscando mecanismos de cambios y transformaciones que muchas veces se encuentran ligados a intereses vinculados a la misma estructura, objetivos y funcionabilidad que conforman estas organizaciones, las cuales parecen seguir postulados de la educación tradicional basados en la educación para dominar.

Cuándo se habla de una educación que está siendo transformada, ¿a que educación se refieren?, ¿Es la economía y la política formas de control anidadas en nuestras escuelas e instituciones, que apuestan por una enseñanza con intereses mercantilistas ?, ¿Es desde estas posturas de control ejercidas por el mercado, donde se blanda la calidad de la educación como la idealización de una sociedad conformada por personas adaptables y adaptadas a ella? que entran sin dudas, sin incertidumbres, sin

pelear . Entonces, ¿dónde queda el pensamiento crítico, el discernimiento, el descubrimiento y la sorpresa de la vida y del conocimiento en sí misma?

De este control habla Deleuze (en Díaz Flores, 2018) cuando afirmaba que “la formación permanente llevaría en un futuro a sustituir a la escuela, y el control y supervisión continúa llevan a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa”. (p. 158), empresa que busca a través de la mercantilización de la educación, su lucro y beneficio, en aras de una mejor calidad educativa.

Lo inquietante del término calidad son los diversos reflejos que puede proyectar, que a pesar de insinuar casi lo mismo, nos llevan a contrastes conceptuales diferentes y complejos; imprecisiones que alteran de alguna manera al sustantivo principal y su esencia: la educación. El peligro es la posibilidad de pérdida del sentido humanista e integral de ella, la cual está siendo sacrificada en los altares de políticas de mercado y por ende de los requerimientos de producción de un cada vez más globalizado y competitivo mundo

La idea de calidad de la educación se alberga en un pensamiento más amplio sobre el capital humano. De acuerdo a Gil (1995), la teoría del capital humano, es parte de una orientación hacia lo económico de la educación, el alumno se estima como un protagonista que estudia para obtener una rentabilidad en sus oportunidades económicas y sociales.

Para los teóricos como Becker (1964) y Schultz, (1961), a los cuales se les atribuye la instauración de esta teoría, hay actividades que realizan las personas que están muy ligadas al consumo y al ingreso monetario y por consiguiente, se requiere invertir en las mismas para integrar el factor humano como variable de crecimiento económico. Para enfatizarlo de manera más general, esta inversión estriba en habilitar con destrezas y procedimientos a los empleados por medio de diversos tipos de educación que permitan la creación de una estructura de capital más eficiente. En

décadas recientes, organismos como la OECD se han adentrado en la conceptualización de la economía, asociando esta teoría con la educación, consintiendo un vínculo mucho más íntimo entre la educación y el mercado (Olssen y Peters, 2005).

El término calidad es uno de los más utilizados actualmente, en ámbitos tan variados como las relaciones humanas, la vida, las personas, instituciones, procesos, bienes y servicios, lo cual puede hacerlo ambiguo e impreciso. En el plano empresarial se habla de calidad cuando esta cumple los estándares exigidos por los clientes, así lo definen Crosby, Gronroos, y Johnson (2002) quienes manifiesta que es el cliente quien coloca los requerimientos del bien o servicio que adquiere. Ahora bien, ¿Qué concepto de educación tenían las personas que crearon el término calidad? ¿Que significado tenía para ellos?, muchos profesionales de la ingeniería y de la economía indican que la calidad de un bien o servicio está en consonancia con las exigencias que los clientes hacen de estos.

De allí el concepto básico de mercadeo: suplir las necesidades de los clientes o consumidores. Es decir, ¿Podemos decir que nuestros alumnos y estudiantes pueden, de alguna forma, ser considerados clientes? Para el Estado la educación es un bien público. Es la idea surgida de la Ilustración que imagina a la educación como un servicio público que debe ser garantizada a la población.

La calidad educativa tiene la particularidad que su definición depende del ámbito de quien la esgrime para su momento, por ejemplo en el Plan de la Patria 2013-2019 (República Bolivariana de Venezuela, 2013) la calidad de la educación tiene como objetivos el continuar garantizando el derecho a la educación con calidad y pertinencia, a través del mejoramiento de las condiciones de ingreso, prosecución y egreso del sistema educativo de la mano de la inclusión y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Asimismo, para el Estado la calidad de la educación radica en la

obligación que tiene el sistema educativo de alcanzar los propósitos que cada sociedad le determina.

Así lo refleja el *Primer Informe sobre Calidad Educativa* de la Red Global para la Calidad Educativa, realizado en octubre del 2014, Bonilla expone que bajo el pretexto de mostrar ideas para optimizar o mejorar la calidad educativa, las reformas que se están haciendo presentes a nivel mundial están unidas al modelo de privatización neoliberal. Lo irónico es que nuestros estudiantes, alumnos, participantes o como se les denomine actualmente, no son clientes, tienen necesidades, pero se quieren diluir estas en un molde en donde lo material, y sobre todo los elementos de interés de los sectores que dictan cómo debe ser esta calidad, se mezclan para “formar” a un profesional apto para el mercado.

Lo anterior nos increpa a cuestionarnos si toda esta búsqueda infinita de la calidad responde a una educación como fuente inagotable de saber y formación, ¿Bajo qué contexto nació la necesidad de crear el concepto de calidad?, y ¿Qué significado tenía la educación para estos creadores?, ¿Existe una especie de control del conocimiento que puede ser manejado a través de las imágenes heterogéneas que refleja la calidad educativa?

Las incertidumbres que nos deparó este ambicioso viaje, estuvieron colmadas de signos de una inagotable curiosidad con respecto al gran debate cada día más enérgico y presente, sobre calidad educativa; sobre todo en un mundo globalizado en donde la educación es utilizada como herramienta, el aula como una caja resonante de repeticiones y el docente como la presencia ausente de realidades.

A lo largo de esta travesía, solo pretendí sin asomos de arrogancia, plasmar inquietudes que incomodan lo transitado y lo por venir cuando hablamos de educación. Estas inquietudes nacen de la certeza de los ataques y acechos que se están gestando desde las etapas iniciales hasta los grados más altos de formación; nuevas maneras de enseñar como el

coaching, capacitación, entrenamiento, entre otros, y en donde la figura del maestro como estimulador para la construcción de aprendizajes significativos para la vida, ha querido ser sustituida por los denominados expertos, quienes deciden que, como y cuanto es necesario aprender.

Se marcan momentos que han denotado la aparición del término de calidad y su vinculación con la educación. Uno de estos momentos se hará presente por sus variadas y diversas construcciones y concepciones que nacen con la forma de concebir, describir y definir la educación, prevaleciendo la de grupos económicos dominantes. Mientras otros están señalados por acontecimientos políticos como la crisis del socialismo y un sistema capitalista que hace de la globalización su proyecto de control. Esta última sugerencia tiene repercusión en la política y la economía, lo cual incidirá en la educación y su conducción hacia los índices, competencias y estándares.

Uno de los elementos que no dejamos fuera de este engranaje y, que ha sido relevante dentro del contexto histórico en el cual emerge la calidad de la educación es la denominada tecnología del poder. Grinberg (2007) refiere que “esta tecnología de poder actúa sobre la población y supone la regularización de su vida, el estudio, la revisión, estimación y medición estadística de esta novel categoría”. (p. 96)

La autora afirma que el gobierno maneja la noción de gubernamentalidad administrando la conducta desde la relación que existe entre poder y subjetividad en los discursos socio-históricos que se convierten en tecnologías de gobierno. De esta manera podríamos visualizar como esta forma de dominio y gobierno se centra en llevar, dirigir, e inducir este tema de la calidad de la educación que surge de muchas subjetividades, de acuerdo a supuestos y fines determinados. Lo anterior debe llamar a mantenernos alerta hacia cuestionamientos que pueden reflejar una luz

sobre la calidad educativa como es el de formación docente, currículo, la inclusión, el pensamiento crítico, entre otros.

De interés es conocer que el término de calidad viene de orígenes empresariales, organizacionales y financieros, lo cual se ha venido afirmando anteriormente, en donde nociones de poder y control subyacen cuando se aplica a la educación. La calidad refiere productos, como los egresados, e insumos, como los recursos materiales y humanos. En esta perspectiva, en escenarios de formación, la persistencia académica e institucional de la calidad, ha venido debilitando claves esenciales de la educación, como la pedagogía y el mismo saber pedagógico, para enfatizar procesos, productos y clientes. Por ello, como insumo base, desde la voz del profesorado universitario, se pudo generar una crítica teórica de las tensiones y paradojas que circulan con y desde los modelos de calidad educativa, sería vital para volver a los debates sobre la educación y la pedagogía en sí mismas.

La investigación estuvo guiada bajo la perspectiva de vislumbrar los vestigios de una educación bajo la deferencia de la sociedad humana y sus formas de interactuar, así como su organización y socialización a través del tiempo. Es la educación una de las actividades primordiales para la sociedad humana, no permanece estática ni mucho menos rígida, sino por el contrario, va cambiando y transformándose en signos de reivindicaciones ganadas, en las cuales se reconoce la diversidad y la diferencia del otro. Es una idea de educación en donde el ser humano defiende su derecho a no ser tratado como un objeto, mercancía o pieza intercambiable.

Estas transformaciones y cambios también se reconocen en las voces de docentes capaces de desarrollar el pensamiento crítico a través de problematizaciones del conocimiento, permitiendo y aupando en los estudiantes el pensamiento crítico social sobre los diferentes problemas que agobian el mundo, sobre la sociedad, la justicia y el poder. Es una idea y una

apuesta por una educación donde el callar sea opción de libertad, más no una imposición prohibitiva del pensamiento.

La estructura formal utilizada para organizar la tesis, se fue conformada por los discursos, las interpretaciones y comprensiones determinados a partir de cuatro capítulos centrales; el primer capítulo I: *El discurso de la calidad como trama histórica*, en donde se sigue la pista desde una mirada histórica a las diversas manifestaciones que describen la esencia y substancia que lleva consigo la expresión calidad. Los subtítulos que lo conforman están ordenados de la siguiente manera: La palabra calidad en el escenario, Los lugares de la calidad, La calidad en cuerpo y ¿alma?

El Capítulo II lleva por título Sucesos/transformaciones para pasar de calidad a calidad de la educación, los subtítulos a desarrollar en este aparte son: La calidad educativa en Venezuela, Calidad de la educación desde UNESCO / OEI, y Calidad de la educación OCDE / BID. En esta sección se abordan las definiciones que las estructuras de poder de cada organismo, cada instancia, cada estructura social, política y cultural ha encarnado desde su filosofía sobre la concepción que le permite expresar lo que de acuerdo a sus consideraciones poseen sobre la calidad educativa.

Finalmente el Capítulo III se denomina: Ruptura con la calidad de la educación y entonces ¿cuál educación?

Hasta ahora, el tejido discursivo entramado a la luz del proceso de investigación ha abierto espacios para el debate, la deliberación e interpelación de la manera en que el siglo XXI abrió sus puertas a la calidad de la educación; acuñando sus propios criterios y edificando todo un andamiaje sobre el cual se sustenta la perspectiva que entorno a calidad y educación se han consolidado.

Desde esta lógica aflora emergentemente la presente sección investigativa como ejercicio hermenéutico orientado a la determinación de lo que simboliza y representa la calidad de la educación bajo el amparo y la sombra de lo que históricamente ha legado la genealogía del poder, pues, tal como lo advierte Michael Foucault, el poder es el ADN que determina la genética social y toda forma de interacción en el mundo moderno.

CAPITULO I

EL DISCURSO DE LA CALIDAD COMO TRAMA HISTÓRICA

La palabra calidad en el escenario

Adentrarnos en la complejidad teórico-conceptual que tiene consigo la calidad en el escenario refiere una ineludible invitación a conocer y comprender el itinerario histórico que a través del tiempo la humanidad misma ha tejido sobre esta. Si bien es cierto; desde los orígenes la calidad se ha inscrito como un denominador que ha estado presente no solo para medir y/o valorar las condiciones de lo que somos, cuanto hacemos y como lo hacemos, sino además como una herramienta que interpela nuestro estado de conciencia ante la naturaleza que nos define y a la cual respondemos con el fin de mejorarlo, optimizarlo; transformarlo; y en fin la calidad está representada por este imprescindible fundamento...dar valor a lo que hacemos.

Desde una mirada histórica se pueden hallar diversas manifestaciones que describen la esencia y substancia que lleva consigo la expresión calidad; todas estas, están determinadas por lo que bien podríamos denominar una ruta o senda historiográfica en la cual se han acuñado consideraciones filosóficas en cuanto a lo que se aspira y espera de la misma. Basta con contemplar incluso La sagrada escritura en el antiguo testamento cuando en cada obra del padre celestial se invoca la frase “y vio Dios que era bueno”... Es esta una expresión donde se pone de manifiesto la esencia de la calidad; el dar garantía de que se están emprendiendo bien las acciones, donde el saber que está bien hecho abre paso a nuevos desafíos.

Como un primer momento referencial a los fines didácticos de la investigación, se hace un esbozo sobre las ideas de calidad acogidas en la

época artesanal o preindustrial; la cual se encuentra inscrita para los Siglos XV, XVI y XVII; posteriormente; el pensamiento que sobre el tema se desarrolló en la Revolución Industrial para mediados de siglo XVIII y la Segunda Guerra Mundial en la primera mitad del siglo XIX. Estos, vienen a representar los hitos simbólicos y representativos que a los fines metodológicos se insertan como parte de un nicho analógico en aras de comprender y contextualizar el simbolismo socio-cultural de la calidad en la historia de la humanidad.

Asumiendo la línea discursiva previamente fijada, conviene discernir sobre una idea que claramente queda en evidencia... la calidad como enfoque socio-cultural se ha tejido en las entrañas de la civilización humana desde hace varios siglos atrás; por lo que conviene afirmar que no se trata de un concepto moderno; sino de una idea que poco a poco ha evolucionado, transmutado y se ha ajustado a los tiempos y su realidad; vestigios cronológicos develan que desde el año 1750 A.C existen testimonios legales en los que se desnuda abiertamente el precepto simbólico de la calidad; así lo devela Maqueda y Llaguno (1995), al describir que: “El Código de Hammurabi en la cultura de Mesopotamia declaraba: Si un albañil construye una casa para un hombre, y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a su dueño, el albañil será condenado a muerte” (p. 58).

Estas manifestaciones históricas tienen inscritas en su genealogía el significado central y objetivo de lo que implica la calidad; aquí queda en testimonio que tratar la calidad como principio y filosofía social, es una realidad que ha venido trascendiendo por diversos momentos de la historia y bien vale la pena echar la mirada a las diferentes posturas, perspectivas y postulados que pensadores y civilizaciones en pleno han signado sobre esta. Ahora bien; esta condición que el código Hammurabi establece reviste la calidad en esta etapa de la historia íntimamente vinculada y con plena

pertinencia a la connotación “ética”; es decir, una calidad que está relacionada y co-dependiente con la pertinencia de lo que se hace, con la vocación del servicio, con la pasión y la entrega de aquello que se emprende. A ello; Aristóteles le dio el significado de: la calidad desde la bondad.

Esta visión y/o concepción aristotélica de lo que es y representa la calidad vista y entendida como un ejercicio pleno de la bondad y con cimientos en la razón ética se mantuvo arraigada por varios siglos; incluso; se asume que los pensadores y filósofos escolásticos asimilaron y reprodujeron esta hasta finales del siglo XIII. De allí; Sarmientos (2016) expone que:

La visión aristotélica de calidad estuvo fuertemente incidida por dos expresiones elementales que son: la ética y la bondad. En una primera dimensión, la ética por cuanto se trata de un deber, una responsabilidad, un compromiso irrenunciable por emprender bien las cosas; y la bondad por cuanto lleva implícita la entrega, la pasión y el amor mismo. (p. 39).

La principal tendencia determinante que asimiló la calidad en la época artesanal o preindustrial estuvo regida por este modelo de pensamiento; lo ético, la bondad aristotélica. Esta fue la directriz que se hizo destacar y dio contexto a la esencia de lo que en su sentido real esta simbolizó. Con todo ello, se posibilita la idea de reflexionar en torno a un basamento ontológico de la calidad en los términos del ser, del individuo, de su ejercicio moral. Todo ello en cuanto la época artesanal miraba la calidad desde un pensamiento más pertinente con el sentido de lo que es y lo que hace. Una idea representativa que expone la lógica ontológica de la calidad asumida y percibida en la época artesanal la describe: Miranda, Chamorra, y Rubio (2007) cuando exponen que:

Los trabajos de manufactura en la época preindustrial, como eran prácticamente labores de artesanía, tenían mucho que ver con la obra de arte. El artesano ponía todo su empeño en hacer lo mejor posible cada una de sus obras cuidando incluso que la presentación del trabajo satisficiera los gustos estéticos de la

época, dado que la perfección de su obra dependía su prestigio artesanal. El juicio acerca de la calidad del producto tenía entonces como base la relación personal que se establecía entre el artesano y el usuario. (p. 38).

Para esta época la idea de calidad se encontraba determinada y centrada en el aspecto estético y en el prestigio de los artesanos que elaboraban el producto; no se trataba de cantidad (masificación), no se valoraba o estimaba en los términos de un volumen productivo o márgenes de ganancias ostentosas sino que refería un sentido más ético-estético. Vale aportar las aseveraciones argumentadas por Palom (1991) cuando hace referencia a lo siguiente:

En la era preindustrial la calidad estuvo determinada por un fuerte vínculo entre el sujeto (artesano) y la obra emprendida (el producto) una suerte de afinidad determinó aquel lazo en el que el artesano veía en la calidad de su obra reflejada la bondad de lo que daba y lo que hacía. (p. 31).

La calidad en esta época de la historia estuvo determinada por la relación del hombre con aquello que hacía o producía; se generó así esa connotación que desde lo ético fijó una línea determinante en la cual se aproximaba a la satisfacción y porque no, al orgullo de un producto que responde no solo a las exigencias de la sociedad demandante; sino al código de valores de quienes lo elaboraron. Aquí el vértice estuvo representado por el reconocimiento a la dignidad y potencialidad artístico e intelectual del ser humano colocándolo en un contacto estrecho con la naturaleza e importancia de su labor; en síntesis, asume la calidad como un valor humano esencial vinculado al trabajo.

Una idea que bien merece ser abordada en atención a la realidad en la que se asume y comprende la calidad en la época preindustrial la da a conocer Petrick y Furr (2007), quienes determinan lo siguiente:

Hacia el Siglo XII el artesano es dueño del negocio fija los precios y fabrica controlando con sus conocimientos profesionales las características de lo que realiza; entrega los pedidos después de

haber comprobado que los ha realizado con absoluta fidelidad a las exigencias que él mismo se ha fijado. (p. 19).

La concepción artesanal de la calidad previo a la Revolución Industrial fue en sí asumida, controlada, y en un primer momento determinada por el mismo artesano, ello de acuerdo a sus conocimientos, experiencia, habilidades y potencialidades sobre el arte emprendida. No existió una norma o reglamento instituido que tratara sobre este tema por lo que desde su subjetividad daba un sentido y valor al trabajo realizado a partir de sus cualidades. No fue sino a finales de dicho siglo cuando comenzó a hablarse de una normalización de calidad; dándose los primeros pasos a partir de organizaciones gremiales que sintieron la necesidad de articular en un conjunto lo que debía definir este principio. Palom (1991) destaca esta realidad de la manera siguiente:

Entre los Siglos XII y XV aparecen los gremios artesanales y las corporaciones municipales que establecen una serie de reglamentos y legislaciones que normalizan el sentido de la calidad en sus productos. Así; comienza a darse forma a la estandarización de patrones de calidad que se han abierto paso en la historia que no estuvieron direccionados al control (como expresión de poder) del artesano; sino que regía las cualidades de la materia prima, los materiales de trabajo, las herramientas e insumos. (p. 74).

El modo de asumir y pensar la calidad durante el periodo preindustrial se vio incidido ampliamente entre los siglos XII y XV; ello por cuanto los mismos artesanos sintieron la imperativa necesidad de implementar mecanismos que ordenen, normen y direccionen el sentido de la calidad; todo ello por cuanto se acentuó una mirada subjetivista de la misma (ello dispersó vertiginosamente los pensamientos de la calidad). Ante ese relativismo, se agudizó lo que para unos y otros significa la calidad; surgió el movimiento gremial pero con una intención de delimitar algunas ideas centrales que no se comportaron en su momento como estructura o fuente de poder; sino que, solo trató de proyectar luces que permitieron más allá de condicionar al artesano, mejorar los resultados del producto.

Llama la atención y resulta de gran interés que desde los planteamientos previamente fijados por Palom, se describe como estas organizaciones gremiales estructuraron una línea normativa sobre las condiciones y cualidades de la calidad pero sobre la base de dos rasgos peculiares; primero que no se expresó como un ejercicio de poder y de dominación; es decir, no tuvo en su sustancia la idea de monopolizar la calidad; por otro lado; se centró no directamente en producto como un resultado final; sino en el proceso que ello implica; es decir, en garantizar las condiciones de la materia prima, las cualidades de los insumos y materiales de trabajo, la idoneidad de las herramientas... Una clave de como la calidad preindustrial se entendió en el proceso y no en la exclusividad del resultado.

Toda esta idea de calidad vino a mutar en el devenir del tiempo con la llegada de la Revolución Industrial o Revolución Maquinista del Siglo XVIII; aquí una nueva filosofía comenzó a apoderarse de la visión que artesanalmente se había asumido de la calidad, inspirando en esta nuevas consideraciones, nuevos enfoques, una nueva mirada. En esta nueva etapa de la historia la calidad comienza a desprenderse del sentido ético y de bondad de Aristóteles; ya aquella relación de valores comenzó a responder a un nuevo modo de producción y estilo de vida que comprendió y asimiló la calidad con una variable poco acogedora: los márgenes de ganancia.

Con la llegada de la revolución industrial los pensamientos y la visión social en relación a la calidad dio un giro vertiginoso y ofreció una connotación que asumió la calidad en los términos de la sustentabilidad y rentabilidad. Ya se brinda mayor importancia a la idea de cuánto se produce y como se compite en el mercado perdiéndose el vínculo con lo que se hace y lo que se desea transformar a partir de ello. Sobre estas ideas, se presentan a continuación los señalamientos ofrecidos por Maldonado (2012), quien en sus ideas afirma lo siguiente:

Los cambios introducidos en el modo de producción trajeron consigo cambio en el modo de comprender y asimilar los principios de la calidad. Así; con el advenimiento de la revolución industrial la dedicación artesanal cede su espacio a la producción en masas; ya el productor no contempla el arte de su producto sino el volumen de cuanto produce. Una filosofía que derrumbó esa proximidad del sujeto con el arte y lo lanza a un precipicio donde el prestigio, la ética y la bondad son desplazadas por la mercantilización, la masificación y la idea de competir por un mercado rentable. (p. 27).

No caben dudas que la Revolución Industrial vino a conmocionar las diferentes determinantes que sustentan la idea de calidad. Aquí el productor ya no es un artesano y deja de depender de las cualidades de aquello que está produciendo; ahora viene a formar parte de una gruesa fila de asalariados que se preocupa por satisfacer ya no a una sociedad que demanda espíritu de vocación en lo que hace, sino a un patrón que le obliga a cumplir sus prerrogativas de cara a la acumulación de riquezas y materiales. Para Escudero (2013) esta realidad es presentada de la forma siguiente:

Para principios de 1900 será el capataz quien se encargue de supervisar las tareas que realizan los pequeños grupos de trabajadores y en quien recaerá la responsabilidad por la calidad del trabajo. A finales del Siglo XIX el operario ya no sabe cuál es el destino del producto en el que está trabajando y pierde el interés por el resultado final. Aparece entonces la necesidad de una comprobación final del trabajo. (p. 87).

La calidad para este tiempo epocal comienza a distanciarse de la mano de aquellos que manufacturan el producto y/o los que tienen la responsabilidad de generarlo y es transferida a un grupo determinado de la organización que es quien tiene la tarea de velar por las condiciones de la obra. No se percibe un sentido de pertinencia y pertenencia en quienes interactúan de cara al trabajo, se expresa solo un interés por cumplir con un

compromiso laboral contraído, ello ha golpeado salvajemente la naturaleza originaria de lo que representa en sí la calidad.

Para el pensamiento de las grandes factorías durante la revolución industrial; la calidad se vio influida incluso por la misma connotación que se asumió sobre la mano de obra; es decir, la explotación del hombre por el hombre como si fuera un recurso natural cualquiera, sin valor, sin significado; obviamente que este concepto determinó lo que para esta sociedad representó y simbolizó la calidad. De allí; para Miranda y Otros (2007), se tiene que:

La revolución industrial vino a tomar al artesano como un obrero más que era frecuentemente olvidado y menospreciado, considerándose la mano de obra como algo que había que explotar como se explotaban las materias primas, aunque esa explotación se hacía de una manera muy poco inteligente, incluso desde el punto de vista del rendimiento industrial (P, 62).

Con esta afirmación se devela que la calidad como concepto fundamental se ve fuertemente influenciado por dos variables determinantes como son: el precio-beneficio los cuales son fijados por quienes tiene el poder y el control de la producción... el patrón. Con todo ello, se imponen un conjunto de principios básicos como la repetibilidad y la reproducibilidad de los productos. Para este movimiento maquinista; el concepto de calidad se signó proporcionalmente sobre el producto como mercancía o servicio capitalizado en base al alto precio, el confort y el lujo que bien pudiera generar. En palabras de Maldonado (2012): “El concepto y naturaleza de la calidad para finales del Siglo XIX centró su atención más en el producto acabado que en proceso constituido. Se signó mayor relevancia al resultado sobre las implicaciones del proceso que le preceden” (P, 20).

Puede notarse como en el Siglo XIX una connotación que definió y aún define la calidad como proceso, se encuentra asociada en el interés preponderante sobre el producto y/o resultado y no en sí misma en lo que

implican los procesos.; evidentemente, aquella naturaleza de masificación, reproductividad y relevancia en el volumen (cuantificación) inclinó la balanza hacia una nueva nomenclatura comprensiva sobre lo que es y representa el ideal de la calidad. El resultado, lo que se obtiene, aquello que deriva del trabajo y emprendimiento inspirado vino a ser el punto de mayor interés.

Ahora bien; no se trata de cuestionar y reducir la importancia del producto ante una determinación histórica de la calidad; pues si bien es cierto, este representa una variable y/o indicador que da testimonio de la calidad que se espera y aspira obtener; más sin embargo, queda inscrito solo como eso: un indicador de calidad más no representa el todo de esta. Debe valorarse las cualidades y condiciones en que tiene lugar el proceso; ese cómo; los medios, las condiciones en que se está llevando a cabo la transformación de la materia prima de cara al producto esperado. Pensar en una calidad solo a la luz de un objeto, bien o servicio acabado sería una visión reduccionista de esta que solo opaca y va desgastado el peso social que ha adquirido a través del tiempo.

Desde este recorrido histórico se devela toda una estela que traza el camino que ha dado significado al concepto de calidad a través del tiempo. Así; en un primer momento durante la época artesanal esta estuvo signada por la visión aristotélica de lo ético, lo estético y la bondad; donde se tejió un fuerte vínculo entre el sujeto (que produce) y el proceso obtenido que se veía reflejado sobre la mirada transformadora del proceso.

Con el advenimiento de la revolución industrial y todo el complejo de convulsiones políticas, ideológicas, sociales y culturales que trajo consigo, la idea de calidad experimentó cambios bruscos; ya lo ético y lo estético fue opacado e incluso sustituido por la necesidad de la masificación de la producción; el vínculo entre el sujeto que produce y el logro obtenido fue mediado por un concepto dominante... el salario. Todo ello vino a configurar un marco racional que hoy por hoy tiene vigencia y distancia cada día el

ideal de un proceso de calidad basado en la utilidad, beneficios y bondades del mismo.

Los lugares de la calidad

Referir los lugares de la calidad como una categoría de análisis desde el discurso investigativo hace alusión fundamentalmente a los alcances, dimensiones, connotaciones y las determinantes socio-históricas que sobre el fundamento de la calidad han tenido lugar en un tiempo epocal definido. Es así; como el presente aspecto interviene sobre la noción filosófico-operativa de la misma inscrito en el recorrido histórico de la primera mitad del Siglo XX, tomando en cuenta que esta fase sirvió como plataforma de despegue a nuevas estructuras del pensamiento que directa e indirectamente condicionaron y accionaron sobre lo que es y lo que ha de ser la calidad.

Como línea de entrada, conviene acotar que el Siglo XX desde sus inicios simbolizó para la humanidad la puerta de entrada a una nueva esfera operaria... la tecnología. Desde esta línea temporal la sociedad global comenzó a experimentar de forma fehaciente el umbral de tecnificación práctica; hecho este que asociado al término calidad otorgó nuevos matices, nuevas tendencias, vertientes con direcciones más complejas. En palabras de Dewey (1997) la pertinencia teórica de este periodo de la historia con lo que en sus implicaciones refiere la calidad, se sostiene sobre la siguiente idea:

El nacimiento de la nueva era tecnológica como fenómeno socio-cultural representa no solo un logro que tributa en lo material; sino más allá en lo simbólico, en lo intangible. Vino a configurar los modelos de pensamiento, la visión del mundo, incluso la misma filosofía social (p. 38).

En las reflexiones develadas por John Dewey, se asume la necesidad de comprender que la calidad como un referente determinante en todas las dimensiones del quehacer humano, ha sentido con grandes dimensiones los impactos del nacimiento de la tecnificación. Indudablemente; la aparición del hecho tecnológico vino a generar un proceso de mutación sobre la base que en sus principios marcó el periodo artesanal y la misma revolución maquinista o revolución industrial, generando un tejido instrumental mucho más amplio, más agudo, más complejo y en esencia más dinámico.

Como primera experiencia enmarcada en la tecnificación sobre la base operativa de la calidad, se vincula la fragmentación visionaria de la misma. Es decir, se comenzó a analizar y comprender la calidad como un proceso aislado de la producción. Ello por cuanto la visión organizacional comenzó a centrar su interés sobre un mercado cada vez más y más competitivo y exigente, lo cual obligó a direccionar las políticas institucionales sobre la idea de incrementar la producción para poder minar el contexto comercial. Es así; como en las organizaciones comenzó a incubarse la generación de “estructuras e instancias de calidad” denominadas bajo el concepto de: “Departamento de Calidad”.

Los departamentos de calidad bajo la lógica del pensamiento capitalista materializado, responden a patrones que directamente intervienen en los volúmenes de rentabilidad; para ello, se consideró la idea de separar desde lo funcional la producción de la calidad; de modo que unos producen y otros supuestamente especializados son quienes emitirán un juicio valorativo e interpretativo en cuanto al resultado generado. Todo ello, tributó enormemente en cuanto a rentabilidad “financiera” refiere; ya que la producción no se detenía en cuanto a apreciar la calidad; sino que agotó todos sus esfuerzos solo ante la insaciable idea de producir; pero pervirtió el espíritu de lo que se espera en cuanto la calidad, ya que quien cataloga lo que es o no de calidad está ajeno a la producción... Toda una retórica

transgredida por cuanto el resultado está siendo evaluado por alguien que jamás participó del proceso.

En base a las implicaciones históricas que trajo consigo esta segmentación de la realidad sobre la calidad y su genealogía; se exponen las afirmaciones sostenidas por Castoriadis (1998), quien expone que: “El arte solo es arte a partir de la pasión de quien la inspira y no por la razón de quien la contempla” (p. 41). Esta lógica de razonamientos abre la posibilidad de emprender una visión analógica que parte de la idea que el arte comprendido y asumido como el producto o resultado; tiene su alma en los términos de calidad signado por la inspiración y vocación de aquel que la produce; por lo tanto; categorizar un agente o elemento experto a este arte sería incluso una práctica fuera de todo orden de pertenencia y pertinencia ya que no se generan nexos, vínculos, conexiones en cuanto al significado sustancial del producto; sino sobre el orden de lo en términos cuantitativos de ganancia viene a exponer.

Comprender la calidad desde la referencia que lleva en sí la separación descriptiva del producto en su proceso y la valoración de esta como un juicio externo ha servido como cimiento que ha prevalecido y prevalece aún a través del tiempo. No es casual observar, percibir, notar como las más modernas y sofisticadas organizaciones en todos los campos y áreas socio-productivas han reproducido la idea de una calidad inscrita solo bajo los designios y la valoración de un colectivo calificado que sin pertinencia con la base productiva designa que goza de calidad y que no es digno de llevar este sello que representa y significa el todo para una sociedad cada día más y más exigente y demandante.

Aunado al principio de la departamentalización de la calidad en el escenario organizacional; aparecen las teorías y principios establecidos por Taylor; uno de los más representativos estudiosos e investigadores del tema; quien comenzó a introducir en el pensamiento y referencia de la calidad

ideas trascendentales que poco a poco se instauraron en la comprensión de la misma a principios del Siglo XX y que ocuparon un sitio significativo y representativo incluso en la década de 1920; esta se encuentra relacionada con la estricta separación entre las tareas de concepción -programación con las de ejecución.

Pensar y comprender lo que planteó Taylor en sus ideas, supone asumir una posición crítico-reflexiva de cara al desarrollo genealógico de la calidad; esta vez; por cuanto ya no se trata de separar la calidad como juicio de la producción; sino que marcó un divorcio oficial de lo que se ejecuta en la fase productiva con lo que se planifica en la fase ideal. Es decir; por un lado; un equipo prevé, planifica y determina lo que se espera y aspira en los parámetros de calidad y por otro está un colectivo ejecutando cuanto se ha programado.

Sobre estos planteamientos se describen a continuación los aportes ofrecidos por Maldonado (2012), quien desde sus afirmaciones describe las siguientes ideas:

A partir de 1900 y con un recorrido consolidado los dos primeros decenios, se afianzó el principio de calidad inspirado desde la visión tayloriana en la cual se dibuja una estricta separación entre las tareas de concepción -programación con las de ejecución; condicionando así una brecha entre quienes tienen el ideal de lo que se espera obtener como calidad y quienes emprender la obra sobre el producto en sí. (p. 17).

Sucede desde esta perspectiva que la calidad vino a sufrir las incidencias de un nuevo modelo o enfoque propio de la noción tecnicista en las organizaciones. Es así; como desde los aportes conceptuales de Taylor se introduce la imagen de operar fraccionadamente la programación de la ejecución. Ya no se trata solo de la departamentalización de la calidad; como brazo ejecutor; sino de generar una connotación en la que la calidad es programada en una dimensión y operada en otra; obviamente, se sigue

reproduciendo la parcelación totalitaria donde unos programan, otros ejecutan y otros evalúan.

Tratar de entender la calidad desde estas afirmaciones abre los ojos y ofrece la posibilidad de comprender que esta ha venido mutando incansablemente a lo largo de la historia; se nota así con objetividad que los primeros veinte años del Siglo XX estuvieron signados y determinados por la heredada división del trabajo impuesta desde la filosofía de la revolución industrial. Es así; como se dan luces para asimilar que esta segregación ha perturbado el orden de la proximidad hacia la calidad que determinadamente está más en manos de la quien la ejecuta, de quien la vive, de quien la transpira porque es el artesano de su arquitectura.

A modo de abordar las implicaciones del pensamiento tayloriano sobre la calidad en los términos de la separación de la programación con la ejecución, se precisan los señalamientos ofrecidos por Morín (2001), el cual argumenta lo siguiente:

El todo, es una estructura compleja no por la suma de sus partes sino por la integralidad de su ser. De allí; se afirma que la realidad no se valora como un hecho algebraico desde sus elementos; sino por la armonía de los componentes que lo conforman. (p. 89).

Para Edgar Morín, la teoría del pensamiento complejo vislumbra la idea de que la realidad no conviene ser aisladamente parcelada, por cuanto esta no se representa como una simple suma de las partes, sino que trasciende los horizontes de lo hiperespecializado y se condensa en lo objetivo de una totalidad integrada e integradora. Obviamente; la calidad en sus nociones se ha visto afectada por estos principios; por cuanto quienes la interpretan generan una profunda distinción a partir de elementos aislados, desconectados y peor aún; orgánicamente desarticulados.

Otra de las expresiones que manifiesta Taylor en sus argumentos está íntimamente integrado a la inspección del 100% de los productos

fabricados al final de la línea de producción; ello por supuesto es una consecuencia lógica de los preceptos previamente instituidos, tomando en consideración que tras la segmentación de la naturaleza en la que se inscribe la calidad; ahora se condimenta con la determinante de un estadio de inspección que solo interviene sobre un producto acabado y no sobre un proceso en la intervariable de sus fases.

Esta idea de una inspección totalizadora solo al final del proceso, determinada en los mismos principios de Taylor, son expuestos por Miranda y Otros (2007), quienes a partir de sus estudios han planeado los siguientes aspectos:

La inspección siempre ha tenido lugar en la configuración de una idea de calidad; incluso en la etapa artesanal; pero vista a la par del proceso, junto al desarrollo de sus fases, en una correcta armonía. Sin embargo; con la implementación de los fundamentos de Taylor, esta se comenzó a asumir al final de la línea de producción, como una etapa de cierre en la que se contempla de los diferentes momentos de programación- ejecución- evaluación si dieron o no los resultados esperados. (p. 51).

Ciertamente, la inspección se ha visto ligada a la calidad; pero con un comportamiento distinto en cada una de sus fases; es decir, que en la artesanal como la industrializada ha tenido la necesidad de implementarse a modo de dar garantía de calidad sobre lo que se espera y se aspira; ahora bien, en el campo de las ideas de Taylor, la inspección no solo está siendo separada de la programación y ejecución; sino que además de ello se ejecuta sobre el 100% del producto al final del mismo; es decir, una vez acabado.

Desde una línea interpretativa, la connotación genealógica de la calidad se ha visto inscrita en diferentes tendencias del pensamiento científico; tal como lo expresa el presente subcapítulo; son los lugares de la calidad; es decir, cada momento, cada etapa, cada escenario desde el cual la misma se ha condicionado y contextualizado. De allí; precisando y

asumiendo el trayecto de esta; la década del Siglo XX, marcada desde la visión de una separación entre las tareas de concepción -programación con las de ejecución y la inspección del 100% de los productos fabricados al final de la línea de producción vino a tomar una nueva forma a la llegada del año 1930 cuando se inserta el sentido de la estadística en el control de calidad.

Conviene acotar así, que la aplicación de los principios y fundamentos de la estadística sobre la base de la calidad surgió como resultado de los desfases experimentados sobre la inspección del 100% del resultado al final del proceso. Ciertamente; tratar todo el producto una vez finalizado su determinante organizacional ocasionó un desgaste sobre el capital invertido; se requería de mayor tiempo y mayor inversión para poder así conocer la calidad de todo un resultado; más aún cuando la filosofía se había instituido en una constante producción en masa.

Es así; como comienza a acuñarse la base de un control de calidad a partir de la estadística. Es decir, una naturaleza que no toma al 100% del resultado obtenido; sino que simplemente asume una porción representativa que supuestamente viene a proyectar una idea objetiva de todo el conjunto alcanzado; a este se le denominó en el campo de esta ciencia: “la muestra”. Si bien es cierto, tratar este concepto estadístico en el campo de las ciencias y muy particularmente en las ciencias sociales tiene mucha pertinencia y aplicabilidad; pero; detenerse a analizar y comprender su devenir histórico inscrito desde la calidad invita a repensar la manera en el que el mismo se comporta.

Conviene así ofrecer las afirmaciones y puntos de vista generados por Palom (1991), quien en sus señalamientos expone lo siguiente:

La inspección como fase o estadio en el proceso que implica la calidad fue acuñada bajo un nuevo orden del pensamiento a partir de 1930 cuando comienza a introducirse la idea del control estadístico sobre la calidad del producto. Es así; como ya no se inspeccionó el 100% de lo generado; sino que solo se delimitó a una muestra o proporción representativa de esta, la cual debía reflejar la calidad del todo. (p. 109).

Llama poderosamente la atención estos señalamientos por cuanto comienza a tejerse una matriz sobre la idea de calidad que viene a estar sustentado ya no sobre todo cuanto se alcanza generar; sino que por efectos de la reducción de tiempo-esfuerzo-costos; esta se simplifica exponencialmente a una muestra que debía ser la imagen o el reflejo del todo. Ahora la calidad no está supeditada a aquello que se está produciendo; sino a un breve resultado que de forma aleatoria o intencionada es seleccionado para su valoración.

Mirar la calidad desde el sentido que le asignó el enfoque estadístico es una idea peligrosa; quizás en los términos del pensamiento de producción masiva y reducción de costos resulta beneficioso, porque ciertamente es menor el tiempo dedicado, y el esfuerzo para la medición del mismo resulta más conveniente. Pero cabría preguntarnos... ¿es esta la garantía de una calidad expresada en los términos de eficiencia y efectividad?; ¿o estamos ante un fantasma que no hace más que desaparecer la esencia misma de la calidad movido por ideas que ponen la cantidad sobre esta? Son estas interrogantes que muy bien conviene ser estudiadas y debatidas porque poco a poco la historia ha visto como la característica de la calidad ha perdido su noción y lastimosamente se ha venido desgastando, consumiendo, deteriorando, incluso sin un sentido verdadero.

Junto al procedimiento estadístico inspirado y movido desde, en y por la calidad; comenzó a abrirse paso a nuevos enfoques que continuaron esta misma línea y que por supuesto signaron el contexto de esta. Es así; como esta percepción abrió las puertas para la puesta en escena de la denominada: ingeniería de calidad. Este concepto, que vino a sustentarse bajo el calor de la estadística de calidad comenzó a conocer este como una ciencia casi que autónoma, con enfoques, principios y métodos tecnicista que se fueron apropiando de lo que hoy por hoy se está concibiendo en la sociedad sobre tan determinante tema.

Es así; como esta ingeniería de calidad comienza a generar ideas sobre la necesidad de implementar la estandarización de modelos y fórmulas de control y producción. Es así; como se acentúa una línea de acción en la que se homogeniza la representación de la calidad a partir de sistemas y ecuaciones prediseñadas... Ahora, las organizaciones e instituciones no representan la calidad desde sus ideales, necesidades y expectativas; comienza así una etapa en la que se crean patrones universales que van a indicar lo que es y no es de calidad.

En base a esta realidad, se exponen a continuación los planteamientos emitidos por Petrick y Furr (2007), quienes plantean la realidad sostenida a partir del siguiente enunciado:

Ya para los años 1930- 1935, el concepto de calidad dejó de ser el patrimonio de quienes producían y paso a ser dominado por aquellos que designaron los estándares en torno al cómo se produce y qué se produce. Por supuesto; esto brindó un viraje exponencial a lo que se venía comprendiendo como calidad por cuanto ya quienes producían ponían mayor atención a lo que estandarizaron las instancias oligopólicas que a lo que como organización le requería la sociedad demandante... Es decir, estaba la norma instituida sobre la misma filosofía institucional. (p. 29).

Lo estándar, los patrones, la homogeneidad de la calidad; son estos conceptos que se institucionalizaron con fuerza durante este periodo de la historia y que cobraron vida al punto de condicionar hasta la forma misma de producir. Tal como lo describen los autores previamente referidos; la norma estandarizada vino a apropiarse de los conceptos de calidad y los mismos procesos en los que esta se desarrolló. Toda esta visión de estándares universalmente preestablecidos fijó para la calidad un antes y un después por cuanto se cimentó sobre una idea generalizada que en su notoriedad brindó más importancia al mercado que al producto como esencia.

Tratar lo pertinente a la ingeniería de calidad y su accionar sobre lo que representa la estandarización impone echar la mirada sobre dos

interrogantes que con carácter obligado suponen ser adentradas: ¿Cómo se estandarizó la calidad? y ¿Para qué?; si bien es cierto, esta idea de estandarizar o crear la normalización de la calidad está íntimamente asociada a una idea que pervirtió la naturaleza de la misma... el poder. Esa fuerza que ha agitado pasiones y condicionó la historia de la humanidad ha tenido cabida y ocupado un espacio importante para poder así entender lo que en su naturaleza ha representado la calidad y como desde este proceso de estandarización se ha fijado para imponer más que patrones... un sistema de hegemonía con incidencias económicas, políticas y culturales.

Todo ello, ha devenido en una forma de analizar y comprender que la calidad a partir de estos sistemas de estandarización universal tiene pertinencia y está íntimamente ligado al ejercicio del poder y los mismos sistemas de dominación. Una manera de exponer las relaciones del poder con los estándares de calidad, lo presenta Sarmientos (2016), cuando argumenta en sus ideas el siguiente postulado:

Los sistemas universales de calidad que se han normado no solo permiten condicionar las relaciones de producción sobre un producto; sino además las relaciones de poder sobre un sistema. Quien controla la norma controla al sistema en su complejidad porque designa las pautas según sus intereses y criterios de conveniencia. Es así; la estandarización de los patrones de calidad se instituyó como marco de garantía de grupos de poder económico bajo la idea de perpetuarse no solo en el mercado global, sino en la cultura política. (p. 29).

Conviene hacer fuerza a partir de la cita previamente presentada en relación al ejercicio del poder a partir de la estandarización que tiene consigo la calidad. Tal como lo devela el autor, el valor y/o significado social que se ha insertado sobre la calidad representa una plataforma para quienes en el escenario de una economía y política globalizada pretender rebasar fronteras para empoderarse y perpetuarse sobre la complejidad del mismo. Es así; como teniendo el pleno control de la norma se establece de forma

indirecta un control sobre todo aquello Maqueda y Llaguno (1995), y todos aquellos que en torno a esta gravitan.

Por todo ello, desde una mirada genealógica de la calidad desde los diferentes episodios en los que la misma se ha inscrito, queda en evidencia que el poder ha estado íntimamente asociado a la misma; más aún cuando desde un pensamiento globalizado se instituye la estandarización universalizada. De allí; ha repuntado una guerra en la que la idea de calidad representa el campo de batalla; por ello, no se puede subestimar la importancia de la misma; pues hacerlo pondría entonces en tela de juicio la calidad de nuestros pensamientos.

Ha propósito de estos vínculos y pertinencia del poder, hegemonía y calidad durante la primera mitad del Siglo XX, se precisa un acontecimiento que fijó pauta importante y marcó con solides lo determinante en cuanto al concepto de calidad, el mismo está representado en la II Guerra Mundial. Un episodio de la historia que estremeció los cimientos de lo que implica el concepto entrañado y generó los condicionantes para ofrecerle un rostro que poco a poco se fue configurando a la realidad de un agitado siglo. De allí; Maqueda y Llaguno (1995) refieren en sus señalamientos las siguientes ideas:

La II Guerra Mundial más que un conflicto armado fue una confrontación por el poder; en ella se desenmascaró el verdadero rostro de la calidad por cuanto permitió generar un nuevo orden planetario no solo en los términos geopolíticos; sino en las condiciones, normativas y prerrogativas que el mercado en cuanto la calidad imponía. Estados Unidos necesitaba desplazar a Europa en cuanto el control de los estándares de calidad y asumir plenamente el control político-organizacional de la misma por cuanto Europa Oriental llevó por años las rienda de esta. (p. 15).

El poder como expresión hegemónica se presenta una vez más ante la categoría que lleva implícita la calidad; no cabe dudas que ordenar los patrones de lo que refiere la calidad es garantía de un status de poder

instituido que determina el orden mundial. De allí; estudiar su genealogía abre los ojos al entendimiento es una invitación abierta a la disertación de su naturaleza.

La calidad en cuerpo y ¿alma?

En cuerpo y alma... representación metafórica que simboliza el sentido actual que tiene consigo la calidad; aquí, se ofrece una mirada objetiva sobre lo que hoy se ha institucionalizado en cuanto la calidad y la manera en que esta se comporta a la luz de los nuevos tiempos. A tales fines, se ofrece un abordaje significativo que toma como marco operativo la segunda mitad del Siglo XX, generando un paseo analítico-interpretativo en cuanto los procesos, fases y diferentes episodios que marcaron el transitar de la misma. Es cuerpo y alma porque ciertamente va más allá de lo aparentemente, es evidente, es así, un discurso investigativo que no se conforma con la narrativa convencional; sino que explora, descifra, decodifica una realidad que merece ser desnudada; pues la calidad en una genealogía del poder es todo un universo que bien vale la pena ser navegado.

Toda esta aventura teórico-crítica parte del enfoque que sobre calidad se comenzó a establecer en la posguerra; ciertamente, a partir de la II Guerra Mundial; desde el seno de los Estados Unidos, investigadores y expertos dedicados al desarrollo de tan amplio tema comenzaron a discernir sobre una idea que recogió la valoración de experiencias previas y establecen un principio sustancial; la disociación del concepto de calidad a partir de dos dimensiones; la calidad del proceso y la calidad del producto. A partir de esta idea, la calidad ya no se fijó solo sobre la inspección del producto como resultado final; sino que se inició una práctica inspeccionando el proceso paralelo al producto.

Como aporte teórico que permite describir y referir el significado de esta noción en los términos de la calidad; se precisan los señalamientos emitidos por Petrick y Furr (2007), quienes en sus afirmaciones describen que:

Tras la II Guerra Mundial, desde Estados Unidos se instauró la idea de valorar la calidad ya no solo desde un producto final parcelado; sino que se tomó la idea de asumir este juicio sobre la base de dos variables que son: el proceso y el producto. Conscientes que toda falla o desperfecto en el proceso acaba por revertirse en un defecto que recae sobre el producto. (p. 28).

Este acontecimiento dio cabida a que la idea de calidad se vio marcada por la disociación del producto y el proceso en el ejercicio de la inspección. Ya no bastaba con inspeccionar la calidad del producto final a través de la muestra; sino que se comenzó a asumir con mayor rigurosidad la idea de que la calidad amerita ser concebida en dos momentos esenciales que son el proceso y el producto. Por ello, el autor enfatiza la idea que las condiciones del proceso determina la calidad del resultado obtenido.

Bajo estas prerrogativas, las connotaciones asumidas sobre lo que es y significa en sí la calidad han estado supeditadas a un nuevo orden desde el cual se concede gran relevancia al proceso como eje operativo que condiciona el resultado de cara a lo que se espera y aspira del producto; así lo reafirma Maldonado (2012) cuando expone los siguientes señalamientos: “Tras la segunda guerra mundial el concepto de calidad tal como se venía asumiendo comenzó a tomar una nueva vertiente; esta vez, dirigida a enfatizar el proceso como reactivo engranado sobre el resultado” (p. 31). El autor en estos planteamientos genera una línea de interpretaciones que describe la calidad desde el pensamiento del Siglo XX como un marco funcional que ofrece interés y prevalencia sobre el proceso sobre incluso los mismos resultados. De hecho, comienza a darse un más amplio reconocimiento a las condiciones en que operan los mecanismos y dispositivos que a aquello que por el mismo se obtiene.

Vale acotar que al término de la II Guerra Mundial la calidad se revista desde una lógica que en el marco de la genealogía referida es la conformidad a especificaciones preestablecidas. Ello se vio directamente condicionado por la puesta en escena de la Serie ISO 9000 como modelo de aseguramiento de calidad que vine a orientar un línea en la que se traza el curso desde un “deber ser” en base al fundamento mismo de la calidad. En cuanto a este modelo de aseguramiento, se exponen a continuación los argumentos generados por Bellón (2011), quien afirma lo siguiente:

La ISO 9000 son normas que describen los elementos y procedimientos de un sistema de calidad estándar, clasificándolo en tres áreas: 1) requerimientos de un sistema de calidad; 2) recomendaciones para un sistema de calidad; 3) lineamientos para la selección y uso de los elementos que integran la norma. Todo ello, fundamenta los principios de la calidad total, comportándose así como una guía planteada y aceptada universalmente por la Comunidad Económica Europea; el Comité Europeo de Normas y la Organización Mundial del Comercio (O.M.C). (p. 9)

De la cita enunciada son múltiples las lecturas y analogías que muy bien pueden generarse y describirse; sin embargo, ajustado a la línea crítica en pertinencia a esta desde una genealogía del poder, conviene en primer lugar echar una mirada sobre el papel y las implicaciones que tiene consigo el Organismo Internacional de Normalización (International Organization for Standardization). En un primer contexto, debe detallarse que este es un organismo internacional que se encuentra orientado, conducido y en gran medida determinado por las principales estructuras del poder global; tal como la cita lo describe: La Comunidad Económica Europea (C.E.E), el Comité Europeo de Normas y la organización Mundial del Comercio (O.M.C); de modo que, se trata de normas que subjetivamente están rendidas a los ideales, intereses y expectativas globalizadoras de estos mismos organismos.

En su célebre obra *Vigilar y castigar*; Foucault (1992) expone: “Ante la justicia del soberano, todas las voces deben callar” (p. 28). Es esta una afirmación que guarda especial pertinencia en cuanto a la normalización de patrones estandarizados de la calidad en el mundo de hoy; ello por cuanto la Serie ISO 9000 es en su sustancia filosófica una representación de poder que se manifiesta desde un conjunto de normas que “los poderosos del mundo” está instituyendo. Cuando Foucault refiere precisamente a la justicia soberana, se hace una relativa analogía a estas esferas del poder como la organización del mundial del Comercio (O.M.C) que tras la segunda guerra mundial no hizo más que responder a patrones y líneas de gobernabilidad que se encontraron figuradas desde un orden global.

El poder, viene a estar así presente y manifestado como hecho inherente en la referencia histórica de la calidad; por ello, la presente investigación no separa ni intenta distanciar ambos conceptos que de por sí se muestran recíprocamente interconectados uno con el otro. ISO 9000 como línea normativa de estandarización de la calidad, supone en sí una manifestación desde la cual se impuso un pensamiento homogeneizado de la calidad, un andamiaje así que solo propició el escenario para que se antepongan esferas dominantes en un mercado que la misma globalización dibujó como tentador.

El mismo Foucault (1992) insistió sobre estos temas una vez más cuando resaltó: “El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente”. (p. 38). Este importante filósofo contemporáneo presenta las ideas en base a la configuración de un aparato disciplinario que permea el todo desde una sola mirada... Allí está condensado uno de los principios del poder en efervescencia desde la plataforma en la cual se antepone la calidad desde la estandarización; precisamente, hace referencias en base a una sola mirada desde lo permanente y los fundamentos de la calidad estandarizada no otra cosa más

que eso: una sola mirada irrefutable conmovida desde la lógica del poder global.

Como una forma de comprender las condiciones teóricas que describen la Serie ISO 9000 y su pertinencia en cuanto las relaciones de poder; se dan a conocer las características que la describen. Estas son presentadas por Miranda y Otros (2007) de la manera siguiente:

Homogeneizan la calidad, facilitando de esta forma las actividades de comercio exterior.

Es exigido como un requisito para diversas empresas que operan en el mercado internacional, y para los proveedores internacionales que proporcionan bienes o servicios a compañías exportadoras.

Facilitan la integración de cadenas productivas, tanto nacionales como internacionales por medio de un lenguaje común que viene a ser el ISO 9000. (p. 62).

Los códigos en los cuales se describe la estandarización de la calidad en el mundo referidos desde la norma ISO 9000 dejan al desnudo una serie de consideraciones que bien invitan a ser directamente interpretadas. Una de estas, tiene que ver con la homogeneización de la calidad a la luz de la filosofía normativa. Homogeneizar se traduce es colocar la unidireccionalidad del pensamiento en una única senda, desde u mismo sentido; es decir, hacer de la calidad un hecho unicéntrico.

Conviene determinar como parte del discurso generado uno de los rasgos y cualidades que de cara al fundamento de la calidad se expresa desde la norma ISO 900; este tiene que ver con el hecho de que el mismo no relaciona tan neurálgico concepto con el desarrollo del recurso humano y las necesidades del usuario y/o cliente, lo cual la hace más técnico-política que de carácter humana y de sentido social. De allí; Sarmientos (2016) refiere el siguiente argumento:

A diferencia de los premios de calidad, las normas ISO 9000 no toman en cuenta otros aspectos como son el desarrollo de los Recursos Humanos, o a los consumidores, los cuales son

prácticamente relegados e ignorados incluso como parte de lo que refiere el hecho de la calidad. (p. 106).

Lo humano, el consumidor, las relaciones sujeto-sujeto; son ignoradas como fundamento y premisa en la categorización operativa de las Normas de Estandarización a partir del ISO 9000. Se ha concedido así en la misma, un mayor énfasis a los elementos técnico-administrativos que a los alcances sociales y humanos de la misma. Estamos así ante una tendencia de la calidad que amerita ser repensada. Estos señalamientos permiten ofrecer las expresiones de Nietzsche (2002) cuando afirma: “el poder comienza expresándose desde la deshumanización misma del sujeto, de ese otro, de un aquel a quien no se reconoce como ente ni como ser”. (p. 105).

El Siglo XX en su devenir histórico generó los trazos de una genealogía del poder que en la naturaleza que lleva consigo la calidad, respondió más a los intereses de una estructura arraigada sobre la globalidad del mercado que al mismo producto; y más aún, que al consumidor y al recurso humano con que se dispone. Estamos así de cara a tiempos en los que se hace oportuno emprender una labor transformadora y dinamizadora para rescatar la calidad; y por qué no... tejer un nuevo concepto que trate de explicar lo que anhelamos de esta desde un sentido eminentemente humano.

CAPÍTULO II

SUCESOS/TRANSFORMACIONES PARA PASAR DE CALIDAD A CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Calidad de la educación desde UNESCO / OEI

Diversas son las miradas y puntos de vista que desde la calidad de la educación se han institucionalizado a lo largo del tiempo. Cada organismo, cada instancia, cada estructura social, política y cultural ha encarnado desde su filosofía una concepción que le permite expresar lo que de acuerdo a sus consideraciones, especificidades y expectativas aguarda de tan complejo y neurálgico aspecto. Entre los principales organismos que operan en el contexto internacional a la luz de las necesidades y perspectivas de una educación de calidad repuntan con gran determinismo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) junto la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Ambas, tienen como misión central no solo monitorear los estándares en los que se gesta y expresa la calidad de la educación; sino además de cooperar en el condicionamiento óptimo de la misma.

Tratar la calidad de la educación en América Latina y muy puntualmente en el contexto del territorio venezolano, invita así a analizar el papel que ambos organismos desempeñan de cara a tan suprema ambición. La calidad de la educación; vista y entendida más como un proceso que como un resultado, representa el punto neurálgico de acción en las que estas se orientan para alcanzar un estado formativo que cumpla con las condiciones, preceptos y determinaciones acertadas ante el desafío del Siglo XXI.

Resulta necesario de esta manera partir de un eje central, una línea de entrada que fije el curso y funja como bisagra que nos comunique ante los objetivos prescritos desde la presente investigación. Por ello, se asoma la necesidad de plantear: ¿qué es la calidad educativa? ¿Y como es percibida y asumida desde estas organizaciones internacionales? Ahora bien, comprender la misma no resulta de una conceptualización a priori; se requiere así generar una mirada genealógica sobre los conceptos que en el capítulo I fueron tratados sobre la calidad; ello por cuanto lo que hoy conocemos como calidad de la educación necesita ser revisado, confrontado; incluso interpelado ante los prodigios de nuevas ambiciones conceptuales.

La calidad, como concepto; ha estado influenciada por diversas corrientes y tendencias que configuraron y condicionan su substancia, esencia; incluso su propia filosofía. Esta determinante conceptual se fue adentrando en todas las esferas y dimensiones del quehacer social, penetrando incluso el ámbito de lo educativo; por lo tanto, cuando hacemos mención del concepto de calidad de la educación, debemos estar consientes que referimos un aspecto históricamente incidido por los diferentes pensamientos y tendencias que han transitado la historia de la humanidad. De allí; se presenta como base el concepto “tradicional” sobre la calidad educativa. Este, la percibe como: “el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos, lo cual supone un poco ingenuamente que con una simple modificación de planes o de «prácticas pedagógicas» se iban a obtener mejores resultados”. (Seibold, 2000, p-p, 217-218).

Este concepto tradicional de la calidad de la educación, resume la misma en un escenario donde la limita solo al reduccionismo de la evaluación convencional, el eje central radica en un control sobre los dispositivos de eficacia y eficiencia sin examinar otras correlaciones que bien

desde la complejidad de lo social pueden incidir en la misma. Rojas y Mora (2019) señalan que: “se ha introducido la condición de calidad de la Educación, como un compromiso que asumen las universidades y que continuamente buscan dar respuestas a los nuevos desafíos de los avances científicos y tecnológicos” (p. 170).

Queda en evidencia que estamos frente una visión tradicional sobre calidad de la educación que está detenida en la unidireccionalidad implicada desde lo interno del proceso, no tiene mayor amplitud, no se detiene al contexto, al entorno, a lo que rodea funcionalmente al hecho educativo bajo la complejidad y el multilateralismo que lo describe. Una fuerte crítica sobre lo que es y debe ser la calidad de la educación la ofrece Seibold (2000) cuando afirma que:

Dichas evaluaciones de calidad tampoco alcanzan por lo general a los «resultados externos» de la educación, como pueden ser aquellos que reflejan la inserción del educando en la sociedad, tanto en su vida familiar y local como en la laboral o de política ciudadana, según haya recibido tal o cual orientación educativa. (párr. 11).

Para poder generar una mirada objetiva, profunda y verdaderamente significativa sobre lo que es y representa la calidad educativa en un desafiante siglo XXI, se requiere tomar en cuenta el contexto en todas sus esferas y dimensiones. Valorar cada aspecto desde lo holístico e integral de la realidad del educando, la escuela y el docente. No basta con solo parcelarse en las redes de elementos muy intrínsecos; debe existir una trascendencia más profunda y navegar sobre las aguas de la complejidad en la cual se inscribe el proceso educativo.

Otro de los modelos del pensamiento que se ha instituido en cuanto la calidad de la educación se encuentra relacionado desde los principios y fundamentos operativos y funcionales de la “calidad total”. Este surgió a partir de la posguerra con la visión sostenida sobre los valores

estandarizados de la calidad. Esta concepción inscrita e instituida sobre el ámbito educativo coloca la premisa central de la satisfacción al cliente; es esta sin lugar a dudas una connotación eminentemente de carácter empresarial. Sobre este aspecto; Seibold (2000) señala lo siguiente:

En el modelo de calidad total educativa el «foco» se pone también en el «destinatario» del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado «beneficiario», que ocupa el lugar del «cliente» en el ámbito empresarial. Tal posición central del «educando» es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los «contenidos» o los «docentes» y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos.(párr. 16).

Queda en evidencia que al insertar el principio de la calidad total bajo los elementos constitutivos del hecho educativo, se está alimentando un carácter incluso mercantilista, ello por cuanto no todo puede ni debe estar reflejado unísonamente sobre un producto que va a satisfacer al cliente... lo cual no haría más que deshumanizar la educación colocándola al margen de su verdadero propósito: la socialización del sujeto a partir de los valores humanos.

Una arista que se denota con claridad en el enfoque que encarna la “calidad total” ante el contexto educativo, se revierte sobre los términos de colocar con mayor fuerza el sentido de la equidad. Nótese así que en esta percepción todo recae en cuanto a las condiciones del estudiante y no se está tributando espacio alguno a los programas y proyectos pedagógicos de la institución; y lo que resulta más preocupante aún, al docente. Esta heredó solo la determinante de un cliente-destinatario. Para Seibold (2000), un análisis pertinente en base a la calidad total y sus influjos sobre la educación pueden ser analizados de la manera siguiente:

Son innegables las ventajas que los análisis de la «calidad total» han introducido en la práctica educativa. Su actitud sistémica

permite ver la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto (párr. 17).

La calidad educativa es en su más amplia concepción, una determinante que invoca el estudio y consideración de los múltiples factores y elementos que sobre esta convergen. De allí, es necesario que se tomen en cuenta en los términos de una consideración pertinente de la calidad de la educación aspectos como: el entorno socio-económico del centro educativo, las políticas pedagógicas y formativas que esta emprende, los objetivos trazados; así como los resultados generados de esta.

Como tercera tendencia o principio que se aporta a los fines de comprender las distintas nociones en las que se inscribe la calidad de la educación; aparece la idea de “calidad integral”. Seibold (2000) explica esta de la manera siguiente.

Incorpora a la equidad, que es un valor, pero también a los restantes valores en su más completa amplitud y profundidad. No debe olvidarse que los valores son tanto «extensivos», es decir, que alcanzan a los más diversos aspectos de la realidad, como «intensivos», o sea, que poseen un grado de profundidad dependiente de la comprensión y de la preferencia humana que los constituye. (párr. 18).

Para la calidad de la educación desde la visión “integral”; no basta solo con los alcances cognitivos que puedan ofrecer los planes y programas curriculares ni los alcances en materia de producción “material” que el mismo genere. Aquí, la calidad educativa va a estar íntimamente ligada con una base elemental: los valores humanos. Son esta la substancia y la esencia que ha de definir si se justifica o no las condiciones en que se gesta el hecho formativo. Seibold (2000), expone este referente de la manera siguiente:

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretajan en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas. (p. 24).

La calidad de la educación debe tomar así una línea de interacción donde se tomen en cuanto el ejercicio pleno de los valores humanos; un enfoque desde el cual no solo el “conocimiento” y las competencias curriculares representan el peso y valor originario del proceso educativo. Se requiere entonces insertar lo humano, lo socio-afectivo, la sensibilidad del sujeto. En síntesis. Una educación que tribute en favor del amor.

Ante estas tres visiones universalmente instituidas en cuanto la calidad educativa ha gravitado la idea de valorar las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así; como la UNESCO junto la OEI han detenido su atención para expresar sus afirmaciones no solo a la idea de como está expresándose la calidad de la educación; sino además al hecho de como comprenderla. Más aún para poder precisar un punto de vista sobre la forma en que tiene lugar la calidad de la educación; debe previamente ofrecerse un enfoque epistémico y metodológico en torno a la misma.

Una evidencia tangible que devela la posición que ha fijado la UNESCO en relación a la calidad de la educación, queda inscrita en el Informe ofrecido ante este organismo por Jaques Delors, quien lo resume en la siguiente expresión: “La educación encierra un tesoro” (1994), donde argumentó ante la asamblea lo siguiente:

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;

aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (p, 14).

La UNESCO en sus principios y fundamentos que le orientan en atención a la calidad educativa, describe su perspectiva ante los aportes generados por Delors cuando afirma que la educación para cumplir con sus retos y compromisos debe desarrollar cuatro saberes esenciales: el ser, conocer, hacer y convivir. Ello, expresa así una apreciación más integral, holística, objetiva... esencialmente humana. En sus planteamientos Pigozzi (en UNESCO, 2005) expresa las ideas y connotaciones de la UNESCO en cuanto a calidad de la educación al referir que:

La UNESCO promueve un acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y sustenta un enfoque basado en los derechos humanos en todas las actividades educativas. Dentro de este enfoque, se percibe al aprendizaje en dos niveles. A nivel del estudiante, la educación necesita buscar y reconocer el conocimiento previo de los estudiantes, reconocer los modos formales e informales, practicar la no discriminación y proveer un entorno de aprendizaje seguro y apoyado. A nivel del sistema de aprendizaje, se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje para todos. (p. 29).

Sobre la mirada del ideario que describe la UNESCO ante los fundamentos propios de la calidad educativa, queda en evidencia que los elementos esenciales de la calidad educativa están íntimamente asociados con la percepción de la misma como un derecho humano. No se puede hablar de calidad cuando impera la exclusión, la deserción y el ausentismo en las aulas de clases. De allí, calidad de la educación es mucho más que un número, una estadística unos gráficos a veces estériles, vacíos, fríos,

revestidos de insensibilidad social y afectiva. En este enfoque de interpretaciones; Guerrero (2016) afirma en sus postulados que:

Para la UNESCO la calidad educativa va más allá de cifras estandarizadas que de forma medible pretenden convencer a la humanidad que mientras más altos sean los datos “coeficientes de conocimiento” de mayor calidad es la educación. Ello no es más que un fantasma que solo nubla la verdadera razón de la calidad colocándola en una senda estadística y biométrica”. (p, 88).

Todos estos planteamientos no son más que una voz de alerta ante las pretensiones globales de cuantificar la calidad de la educación; de allí, que la UNESCO apuesta hacia el rescate de la forma en que el mundo entero está percibiendo los fundamentos de la calidad. Para esta organización mundial, una educación de calidad rebosa las fronteras de lo que pueda o no medirse, contabilizarse, graficarse. Aquí entran en juego los derechos humanos fundamentales, la inclusión; pero más allá de ello, la integración como un ejercicio pleno, dinámico, objetivo y pertinente. A la voz de Méndez (2014); la calidad educativa.

Desde la UNESCO la mayor preocupación está centrada más en los preceptos de la integración que de la inclusión misma. Ahora bien; esta no le resta importancia a la idea de incluir (masificar la educación para que todas y todos tengan acceso a la misma); sino que ocupa su interés con preponderante determinismo la integración (proceso que se resume en la participación activa, protagónica, en un clima de justicia y equidad). Preocupantemente muchos organismos internacionales e incluso sistemas educativos están otorgando más relevancia a la inclusión... Pero como hablar de una calidad educativa si cuando incluyo no estoy integrando. Es este uno de los más grandes desafíos de la UNESCO de cara al Siglo XXI. (p. 223).

Inclusión e integración... dos conceptos claves y de amplio debate desde la UNESCO de cara a la idea de tratar la calidad de la educación. Si bien es cierto; la mayor inquietud de las sociedades en el mundo entero se ha centrado y concentrado más en incluir que en integrar y en su accionar

alcances una voluminosa inclusión; masifican la data estadística, incrementan vertiginosamente la matrícula; pero en ese devenir han dejado de lado las ideas propias de la integración; se han olvidado que incluir es insuficiente para determinar el sentido de la calidad, han generado así un peligroso cerco que los ha enclaustrado, los ha denegado a más amplios alcances. Es allí donde la UNESCO quiere emprender los cambios, las transformaciones, las innovaciones; educar a la sociedad global para que esta asuma la noción de calidad a partir de la integración con sentido de justicia y equidad.

Conviene insertar a partir del debate teórico emprendido a la luz de la calidad de la educación desde la UNESCO, que esta organización de alcances globales ha comprendido que el principio sobre el cual debe estar regida la calidad de la educación no puede estar supeditado en el enfoque positivista- naturalista donde solo cuantifican resultados; sino que, por el contrario debe responder a la presencia de paradigmas emergentes. Así, Seibold (2000) expone las siguientes afirmaciones:

Entre los desafíos que tiene consigo la calidad de la educación, merece especial atención el paradigma desde el cual ha sido tratada desde los últimos años, resulta así inquietante determinar que este tan sensible concepto ha sido asomado desde el paradigma positivista naturalista signado por el simplicísimo de lo cuantificable. De allí; la misma UNESCO ha planteado meta determinante la relación de paradigmas emergentes de cara a una nueva reconfiguración del concepto de calidad en educación; invocando como línea de acción los aportes ofrecidos desde el paradigma de la complejidad. (p. 39).

Si bien la educación es compleja; la calidad educativa resulta simétricamente inscrita en los términos de dicha complejidad. De allí, que en su amplio campo de interacción no resulta suficiente contemplarla desde el simplicísimo; sino que la misma está determinada por la influencia y/o incidencia de agentes sociales, culturales, políticos, familiares, económicos. No se trata solo de la unidireccionalidad de cuanto se aprende y cuanto se

enseña. Calidad de la educación es un todo; la unidad consolidada y articulada de elementos que se conjugan entre sí; y que como tal ameritan ser tratados y objetivamente atendidos.

En sus esfuerzos por fijar con mayor claridad la pertinencia del pensamiento complejo como paradigma para emprender una valoración de la calidad de la educación; la UNESCO integró los aportes del célebre pedagogo; Edgar Morín (1999); quien en sus planteamientos ante la Asamblea de la UNESCO planteó sus ideas en atención al pensamiento complejo (la complejidad de la realidad educativa) como paradigma para discernir sobre estas. De allí, en sus señalamientos relata que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto. (p, 42).

La complejidad como paradigma asumido desde la misma UNESCO tiene en sus connotaciones que la calidad de la educación no puede ser tratada desde un solo cristal de visibilidad; sino que, por el contrario amerita la intercesión de todos y cada uno de los diferentes agentes y factores que sobre el hecho educativo intervienen... lo cultural, lo familiar, lo social, lo económico, lo político. No se trata así de entidades separadas o desconectadas, sino que en su elemento funcional y estructural se interrelacionan y generan una fuerza sinérgica en la que se regula la claridad para asimilar la calidad de lo educativo.

Otro de los organismos internacionales que ha fijado su mirada e interés en cuanto la calidad de la educación es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Esta instancia internacional funge como agente que no solo monitorea los principios y fundamentos funcionales de la calidad de la educación; sino que

además valora y estima el comportamiento y varianzas del mismo. De allí; conviene explorar las condiciones y determinaciones que la misma emplea a los fines de comprender el comportamiento de la calidad de la educación, analizar e interpretar su filosofía e interpelar los paradigmas en los que para ello se apoya. De allí, sus propósitos son, entre otros:

Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Colaborar con los Estados Miembros en la acción tendente a que los sistemas educativos cumplan el triple cometido siguiente: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; social y de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas; y productivo, preparando para la vida del trabajo.

Promover y cooperar con los Estados Miembros en las actividades orientadas a la elevación de los niveles educativo, científico, tecnológico y cultural.

Fomentar la educación como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad, la defensa de los derechos humanos y los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.

Estimular y sugerir medidas encaminadas al logro de la aspiración de los pueblos iberoamericanos para su integración educativa, cultural, científica y tecnológica.

Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura con los demás planes de desarrollo, entendido éste al servicio del hombre y procurando la distribución equitativa de sus productos.

Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.

Cooperar con los Estados Miembros para que se asegure la inserción del proceso educativo en el contexto histórico-cultural de los pueblos iberoamericanos, respetando la identidad común y la pluralidad cultural de la Comunidad Iberoamericana, de gran variedad y riqueza. (OEI, 1985).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura alude a la necesidad de fomentar el desarrollo de la

educación en esta región del planeta, amparada sobre los valores fundamentales inscritos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos .La misma al igual que la UNESCO, hace seguimiento al comportamiento de la calidad de la educación con fines investigativos, fomentando así la creación intelectual a partir de propuestas, planteamientos, estrategias que interpele el quehacer formativo y lo exalte hacia nuevas dimensiones.

Llama la atención en el marco del desarrollo investigativo las condiciones y perspectivas en las que la O.E.I asume y constituye el concepto de la calidad educativa. De allí, se devela con profundidad que la misma le ofrece una aproximación de intereses político-territoriales; es decir, está sumada a una dimensión de poder. De allí, Zorrilla y Villa (2003) en sus afirmaciones exponen lo siguiente:

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) fija su orientación en cuanto la calidad de la educación a partir de los estamentos de la libertad y su apego al sistema de democracia representativa. Si la escuela tributa en favor de este ideal socio-político; su valoración sobre la calidad de la educación es determinante. Ello impone una idea radical... Su noción sobre calidad de la educación está respondiendo a la dimensión política en Iberoamérica. (P, 18).

La calidad de la educación, prevista desde la OEI, se encuentra configurada por un elemento tangible... “la política”. Cuando los autores en la cita manifiestan que esta organización expresa sus conceptos de calidad de la educación apegada al espíritu democrático de los pueblos, están mostrando tras telón una clara inclinación que la aproxima a los regímenes políticos. Ello en gran medida entra en contraposición con el paradigma de la complejidad orientado desde la UNESCO por Edgar Morín en donde se señala que si la educación es compleja también ha de serlo la calidad de la educación.

Asimilar solo lo político ante el antifaz de la democracia está dejando a la luz las expresiones de poder que sobre esta estructura subyacen; resulta así paradójico que la OEI en su intencionalidad por promover una educación de calidad bajo el cobijo de los derechos humanos asuma una actitud unicéntrica que solo se manifiesta en la cuota de poder que demanda el orden global.

Un rasgo que amerita ser insertado como parte del discurso investigativo se encuentra íntimamente asociado a los resultados obtenidos en el foro mundial de Educación para Todos Dakar (2000). En este contexto, al revisar las ideas propuestas por Blanco (2018), se detecta que está en sintonía con la visión de Dakar, al referir que:

El concepto de calidad no es unívoco, sino que, por el contrario, existen diferentes visiones y enfoques, dependiendo de distintos factores tales como las funciones que se asignen a la educación en un momento y contexto determinado, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, o las exigencias de la sociedad, por nombrar algunos de ellos. No obstante, cada vez existe mayor acuerdo respecto a que los resultados que logran los alumnos en determinadas áreas de aprendizaje, especialmente lenguaje y matemáticas, no es un elemento suficiente para definir la calidad de la educación, aunque sea lo que suele medirse en la mayoría de los países (p.13).

Es importante admitir que los conceptos emergentes sobre calidad de la educación asoman ante la OEI nuevas determinantes y categorías de análisis. Cada vez son mayores los acuerdos y puntos de encuentro en los que la calidad de la educación debe estar apuntalada hacia la lucha contra la pobreza, la erradicación de males sociales, que cual plaga pandémica, devora en sus fauces la vida de infantes.

Una calidad de la educación que no este a espaldas a la sensibilidad humana, que se adentre en el ADN alimático del ser, que no vea al sujeto como números, como mano de obra, como mercancía; la calidad de la

educación ante los términos de la UNESCO Y OEI a pesar de responder como históricamente lo ha hecho a estructuras de poder, debe acariciar la sublimidad de lo socio-cultural. Para la OEI los principios fundamentales en los que se asienta la calidad de la educación se circunscriben a partir de la operatividad y funcionabilidad de tres vértices esenciales.

El primero de ellos es la calidad del docente, por cuanto es el sujeto que media desde la interacción continua en la ambiciosa e imperativa necesidad de formarlo. La calidad del aprendizaje es el segundo vértice porque toma en cuenta las competencias, habilidades y destrezas del individuo en un panorama dialógico y dialéctico en contraste con los planteamientos curriculares. Finalmente, la calidad de los recursos e infraestructuras, ya que el ambiente donde se gesta la interacción sujeto-sujeto es una determinante que ofrece conjetura y tejido a cuanto se aspira del hecho educativo.

Todo este conjunto de argumentos y planteamientos asoman lo que para la OEI es calidad educativa, abriendo un compás de análisis que llama poderosamente la atención, pues delimita esta compleja realidad sólo en la tríada docente aprendizaje e infraestructura.

Vaillant y Rodríguez (2018) demuestran desde su desarrollo investigativo la simplificación de esta instancia internacional ante la calidad educativa de la manera siguiente:

(...) la eficiencia entendida como los resultados obtenidos en relación con los resultados empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo (p. 106).

Las conjeturas en las que se traslada la OEI rinden tributo al logro de los objetivos (resultados alcanzados); estandariza, mide, cuantifica. Su energía toma como núcleo central el impacto que desde el escenario de las

competencias e indicadores se concretan en el currículo. Nótese que la OEI a diferencia de la UNESCO esta fijando las riendas del timón hacia una educación que se homogeniza en supuestos saberes. Necesita arriesgarse a la aventura de lo cualitativo.

La calidad de la educación en los términos del siglo XXI, no puede seguir siendo asimilada bajo la lente positivista-naturalista; la historia esta demandando cambios emergentes, el nacimiento de nuevos paradigmas, la restauración de un espíritu mas humano, pues la calidad no es un resultado algebraico sino un proceso que se construye y desconstruye permanentemente a la ley de nuevos tiempos.

En palabras finales se da privilegio en el discurso presente al debate, que hoy por hoy, agita la tribuna global ante la amplitud y complejidad que entrevé la calidad de la educación resumida de la siguiente manera:

Los problemas que plantea la educación son analizados y debatidos casi a diario; se discute calidad educativa, acerca de tecnologías digitales, presupuestos educacionales; se interponen reclamos de carácter gremial; se debate la situación general... la educación es hoy el objeto de un debate tan intenso como cotidiano. Sin embargo, no siempre se formula el interrogante que esta en la base y en la esencia del hecho educativo: ¿Cuál es el objetivo fundamental que debe cumplir la escuela? Dicho de otro modo: ¿Para que se educa? El promover un debate riguroso y sistemático sobre el tema es quizás una de las tareas pendientes de los organismos internacionales en Latinoamérica. (Vaillant y Rodríguez (2018, pp. 150-151).

La calidad de la educación en América Latina esta en juego y resulta oportuno replantear y repensar el modo en que la percibimos y asumimos; es un clamor a viva voz que reclama la sociedad, ya que para transformar la calidad de la educación primero hay que considerar la forma como entendemos la educación.

Desde este repensar la educación y conscientes de que se trata de una genealogía del poder en la que se encuentran sumergidas las

categorías “Educación y Calidad”, conviene profundizar la mirada sobre aquellos elementos que subliminalmente están accionando tras el telón de lo visible; es allí, donde en palabras de Michel Foucault se hace urgente recurrir a la historia para desentrañar aquellas cosas que nos ocultan detrás de las cosas.

La triada Poder, Calidad y Educación se halla indisolublemente unida por factores que convenientemente no están colocados ante la luz, pero que, en una sutileza planeada orquestan la intencionalidad de un orden homogénico, que en sus pretensiones corona la idea de establecer en el orden mundial esquemas de pensamientos únicos.

Bajo estas conjeturas aparece un elemento clave que brinda la oportunidad de reinterpretar los modos en que esta triada se ha venido comportando, e incluso ha sido instrumentalizada por los mismos organismos multilaterales (UNESCO, OEI), esto es el curriculum oculto. Este concepto puede concebirse como el conjunto de ideas, postulados y filosofías que desde las instancias globales que administran la educación son implementadas detrás de los bastidores de lo que aparentemente nos muestran; por lo tanto, el curriculum oculto no es mas que la intención verdadera que subyace en los planes, programas y proyectos que ingenuamente nos conllevan a poner en práctica en el sistema educativo actual.

Resulta innegable que la lógica en la que se inscribe el curriculum oculto es el elemento catalizador que orienta el pensamiento crítico para desenmascarar de una vez por todas los motivos que mueven a estas instancias con toda su carga de dominación ideológica. Uno de sus señuelos posee parentesco con el concepto de “Reforma Educativa”.

Las ideas sobre reforma que los organismos multilaterales nos presentan están determinadas sólo desde el principio de renombrar, lo que significa cambiar superficialmente la forma, pero el fondo, la sustancia, toda la carga filosófica que no hace mas que perpetuarlas figuras de dominación

permanecen intactas; entonces, ¿necesitamos más reformas?. Para desestructurar todos los paradigmas y esquemas en los que han convergido: poder, educación y calidad requerimos más allá de las reformas, transformaciones verdaderas en la que se agite y conmueva el verdadero sentido que tiene la educación... lo humano.

Se continúa reproduciendo ese enfoque que como antifaz solo disfraza los propósitos reales del curriculum oculto. Debemos transpolar el pensamiento y la acción e intervenir solidariamente sobre los cimientos de un curriculum nacional propio, aun cuando las convulsiones de un mundo globalizado se pronuncien en contra. Otro elemento que bien merece ser interpelado y cuestionado como parte de los dispositivos que este curriculum acciona, tiene que ver con el secuestro del pensamiento crítico y las relaciones sociales del sujeto docente , ello por cuanto el poder global establecido (orden mundial) no le interesa una educación liberadora y emancipadora , por lo tanto , los conceptos de calidad y calidad educativa que inyectan en nuestro ADN, no son mas que manifestaciones cuantitativas(promedios, tasas, estándares).

Lo que trae a nosotros, políticas de formación, planes de estudios, mallas curriculares que solo ensombrecen en el letargo el pensamiento crítico y la capacidad para mirar la realidad desde otro lente. El curriculum oculto viene a comportarse así, como el carcelero que en nombre del poder global, custodia y aprisiona nuestra verdadera identidad y el sentido de educadores sociales que nos debemos en la intima relación sujeto-sujeto. En esta artimaña privilegian lo administrativo, colocándolo incluso por encima de la interacción socio-formativa y la investigación que de luces al contexto real que nos circunscribe. De modo sea que, cumple una función para adormecer al individuo, sedarlo incluso espiritualmente y de esta manera desde una condición de pasividad poder trabajarlo como materia dócil.

Con todo lo descrito queda al desnudo la verdadera naturaleza e implicaciones que anidan en las cavernas del curriculum oculto: constituir las

bases de un poder que se ha edificado en el orden planetario, llevando en sus políticas educativas el veneno de la sumisión.

Sin embargo, resulta prudente detenernos sobre este escenario para colocar la lupa y desentrañar a fondo lo que representa a los fines de la presente investigación, el concepto de “calidad”. Lo conocemos con el Proceso complejo en el que intervienen las políticas, intencionalidades y estrategias que orientan el deber ser “ideal” de aquello en cuanto se interviene con sentido de orden social, colectivo y empático.

En su composición este concepto presenta cuatro vértices que necesariamente obligan a discernirlos. El primero de ellos cobija la idea de que la calidad es un proceso complejo, ello por cuanto se encuentra conectado e implicado recíprocamente con toda la realidad que le circunscribe, de modo que no está limitado únicamente a preceptos económicos y productivos (producción en masa, masificación) sino que, arraiga lo político y junto a ello la carga filosófica e ideológica que la determina; por cuanto en la sociedad del siglo XXI nada es neutro. Esta complejidad nos dice que la calidad es también un hecho humano; de modo sea que no puede accionar en detrimento de la dignidad del ser. Por otro lado la calidad no debe estar supeditada a la condición final del producto, ya que este es solo una consecuencia, necesita precisarse sobre el proceso como un todo engranado.

El siguiente vértice tiene que ver con el carácter político, las motivaciones e incluso estrategias como sello representativo de la calidad; teniendo sentido político por cuanto está definido por toda una carga de pensamientos, puntos de vista e incluso expectativas en las que se orienta la intencionalidad del mismo. Por lo tanto, la calidad en sí misma trasmite un mensaje en el cual se describen y descifran las estrategias y vías que se deben poner en práctica.

Se manifiesta lo “ideal” como vértice porque la calidad en su naturaleza misma persigue traspasar la realidad de un “ser” como realidad

constituida a un “deber ser” como ideal pensado. De esta manera la calidad debe regenerar y re-oxigenar la vida humana en el entendido que busca mejorar los resultados previo la intervención en los procesos; por tanto lo “ideal” viene a representar la luz en el horizonte que marcará el camino y la senda para poder llegar a la sociedad que queremos.

A continuación aparece la empatía como cuarto vértice en este concepto de calidad. Empatía porque la calidad debe responder al sentido de la otredad (será de calidad si ofrece beneficios para todos); dejar de mirarla desde los principios de la competencia desleal que solo deja huellas en una relación ganar-perder. Lo empático en la calidad simboliza un proceso que derriba las visiones hegemónicas y toma interés en el otro, su llamado, su cuidado.

En términos generales la calidad es un concepto que de manera integral esta sujeta a la necesidad de mejorar las condiciones d vida y condicionar al mundo para hacer de este un lugar respetuosamente habitable.

Calidad de la Educación OCDE / BID

Dilucidar sobre la red de implicaciones en las que se teje la calidad de la educación impone abiertamente colocar la mirada sobre el rol que han venido desempeñando las instancias de apoyo y asistencia económica que operan en América Latina, pues, siendo el concepto de calidad un referente complejo, multidimensional y multifactorial requiere la intervención de los distintos agentes y factores que interactúan en esta región el planeta.

Ante este marco analítico-reflexivo se abren las puertas para contemplar las manifestaciones operativas en las que se expresan las dos principales organizaciones que en materia de desarrollo económico hacen vida en nuestro territorio, la organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo. Ambas estructuras tienen cabida y pertinencia en el hecho educativo, por lo tanto asumen criterio y posición ante los desafíos que tiene consigo la calidad de la educación. Estas simbólicas instituciones han adoptado criterios, principios y fundamentos desde los cuales determinan sus puntos de vista y la manera en que dan lectura a la calidad de la educación, tomando parte importante en el anhelado y supremo desarrollo económico y social Latinoamericano.

Como elemento de entrada conviene precisar la naturaleza operativa y funcional en cada uno de estos entes. De allí, se tiene en primera instancia a la OCDE, la cual es una organización a nivel mundial con visión intergubernamental conformado por treinta y siete países miembros, los cuales definieron sus orígenes en 1960 con el fin de reconstruir y desarrollar el continente europeo después de la segunda guerra mundial.

Esta organización es pieza clave al entendimiento de la calidad educativa por cuanto ha trastocado en su sustancia el deber y la responsabilidad de asistir y cooperar en los distintos sistemas educativos a fin de potenciar las políticas de Estado que cada sociedad se ha establecido. En su objetivo principal destaca el promover políticas para mejorar el bienestar social, cooperar para responder a los desafíos económicos, sociales, medioambientales y de buen gobierno, los retos acentuados con la globalización y a su vez aprovechar mejor las oportunidades que surgen de la misma.

La mirada de este organismo en base a la calidad de la educación a diferencia de la OEI y la UNESCO esta asociada a elementos económico-financiero, de allí, genera influencias en materia de subsidios y cooperación para el emprendimiento y ejecución de planes, programas y proyectos educativos en un sistema de acuerdos internacionales previamente fijados y

establecidos con carácter normativo, jurídico, y cultural, en el marco de una sociedad cada vez mas incidida por la universalidad.

El adentrarse en la aventura que impone explorar las ideas de la OCDE en atención a la calidad de la educación, abre en una primera matriz de interpretaciones, el hecho de que a partir de la segunda guerra mundial los distintos organismos internacionales comenzaron a mostrar interés en el desarrollo de los procesos educativos, sólo que cada uno de ellos con ideas, planteamientos y perspectivas distintas que estuvieron cubiertas bajo los intereses y peculiaridades que sobre las mismas se condensaron. Así lo describe De Puelles (en Vaillant y Rodríguez, 2018), cuando indica:

Los organismos internacionales son actores claves en la definición de las políticas públicas en materia de educación. Sin embargo, cada uno de ellos posee un complejo entramado institucional que es imprescindible conocer e interpretar correctamente para concluir sobre la evolución de sus políticas. En el origen de la mayoría de las organizaciones modernas no figuraba explícitamente la educación como uno de los ámbitos de actuación (se centraban en la paz, la democracia, el desarrollo y la cooperación económica). (p. 115).

La calidad de la educación en los albores de la segunda guerra mundial fue asumida y determinada como elemento secundario; prevaleció para los organismos un sentido mercantilista y economicista. Ahora bien, mas adelante, a partir de la década de los 60 y 70 comienza a darse cabida al hecho educativo en la agenda de estos, pero aún sometido a un concepto empresarial que estuvo reducido a los principios que expone la teoría de la calidad total.

Entre todos estos, la OCDE comienza a adoptar en su filosofía la definición de una visión y misión con alcances en el campo de lo educativo fijando y definiendo su papel como elemento de la agenda global a la luz de la calidad educativa en América Latina. Sellar y Lingard, (en Monarca, 2014), de este organismo indican: “El objetivo inicial de este organismo era el

desarrollo económico y la educación desempeñaba un papel inferido” (p. 116).

No fue sino hasta la década de los 90 cuando la OCDE fija una posición articulada y aproximada al rol central de la educación en la formación del ser social; de allí acciono una profunda revisión en los sistemas educativos creando el programa internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), esta herramienta que comenzó a implementarse en el año 2000 paso a convertirse en referente para la valoración de la calidad educativa. La OCDE (s/f) establece que

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. (párr. 1)

Sobre este instrumento internacional sobre la valoración de la calidad educativa en América Latina, han surgido múltiples apreciaciones en cuanto a sus concepciones filosóficas y políticas. Todas éstas coinciden en que PISA se limita directamente sobre la estandarización de resultados y no la retroalimentación de los procesos. Esta ha sido fuertemente cuestionada e incluso subestimada ya que no ha sabido abordar a plenitud la realidad social, histórica y cultural de la región; por el contrario, esta no hace más que reproducir versiones preconcebidas en otras latitudes del planeta, sin tomar en consideración nuestras realidades en contexto.

Lastimosamente, esta prueba se encuentra en un compás demasiado abierto entre el ser y el deber ser, ya que asume la calidad desde una variable poco asertiva: el conocimiento. Al respecto Carabaña (en Diez, 2019), refiere lo siguiente:

...este programa de evaluación estandarizada carece de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas. La razón principal es que las pruebas de este examen miden capacidades muy generales que dependen de la experiencia acumulada en toda la vida del alumnado, desde su nacimiento. No sólo porque las capacidades que mide PISA dependen poco o nada de las escuelas, sino porque ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que propone. (párr.8).

La OCDE al igual que las demás organizaciones internacionales asume sus competencias ante la calidad de la educación a partir de principios y fundamentos referenciales. De allá, se han creado categorías aplicables al campo de la educación, todo ello con el sagrado propósito en atención a las condiciones en el que tiene lugar el ejercicio educativo. Estas son presentadas por Prieto y Manso (en Monarca, 2018). Las categorías finalmente aplicadas han sido las siguientes:

- Finalista: la calidad se entiende como una finalidad en sí misma.
- Relativa: la calidad se concibe en relación con otra finalidad.
- Dual: se explicita la discrepancia conceptual entre emisor (la institución) y otros agentes (receptores) en relación con la definición de calidad.
- Normativa: el organismo establece una norma en relación con la calidad.
- Social: la calidad hace referencia a distintos grupos sociales (dentro de una misma sociedad o entre distintas sociedades).
- Continua: la calidad se concibe como una realidad gradual.
- Construida: la calidad se emplea en relación a las percepciones de distintos agentes.
- Holística: la calidad se concibe como una realidad compleja. (p. 119)

La OCDE fija desde estas determinantes las líneas orientadoras con las cuales asume la calidad de la educación. Puede evidenciarse sustancialmente que esta nomenclatura valorativa conserva rasgos y rastros de una guía tecnocrática-empresarial donde la calidad es contemplada como el fin último a partir de la dualidad emisor-receptor. Esta característica ha

perdurado a través del tiempo aplicándose en toda América Latina denominándola “calidad”.

La metodología de la OCDE ante los fundamentos de las ocho categorías previamente enunciadas se expresa a través del análisis documental integrando programas informáticos desde una perspectiva cualitativa. Así lo revela Prieto y Manso (2018) cuando indican:

Las categorías de análisis anteriormente descritas se han empleado como construcciones de los investigadores. Por tanto, el análisis no se ha basado en el empleo por parte de los organismos de las categorías descritas, sino que dichas categorías se han aplicado sobre los usos que las instituciones hacen del término “calidad”. El análisis documental se ha realizado mediante el empleo del programa informático MAXQDA que ha permitido, no sólo codificar de forma sencilla, sino analizar e interpretar los resultados dado que se accede a ellos (tanto de forma individual por categoría como cruzando varias de ellas) de forma directa y rápida. (pp.120- 121)

La evaluación que la OCDE emprende sobre la calidad educativa toma sus bases a partir de los resultados en el informe PISA en el cual se fundamenta a partir del análisis de frecuencia derivadas del programa informático establecido (MAXQDA) donde se muestran tendencias estadísticas sobre las ocho categorías descritas, deduciendo así, de forma prefijada elementos relativos al diseño y análisis de los instrumentos de recogida de datos. Todo el carácter de los documentos seleccionados corresponde a los resultados de PISA, la cual desde la OCDE no sólo emplea la “calidad educativa como una realidad evaluable, sino que se afirma así misma como la instancia avalada para llevar a cabo estas evaluaciones, considerando estos criterios idóneos para su presentación”. (Prieto y Manso, 2018, p. 124).

A partir de las ideas que a continuación se sugieren ante la calidad de la educación se tiene que:

Así, la OCDE se identifica a sí misma como la referencia en cuatro ámbitos de la evaluación de la calidad: primero, la identificación de los aspectos en los que se concreta y, por tanto, en base a los cuales se define la calidad, entre los que se encuentran el aprendizaje del alumnado, el desempeño de los docentes y directores, la eficiencia de la inversión, etc.; segundo, los estándares empleados para la comparación. (Prieto y Manso, 2018, p. 124)

Con toda esta condición, los elementos más neurálgicos que pone de manifiesto esta organización hacia la evaluación de la calidad de la educación responden en una primera esfera al aprendizaje del alumno (el cual se tipifica con la prueba PISA), de este dato se construyen las conjeturas con las que se mide el desempeño de los docentes y directivos y finalmente toda esta estadística permitida dilucida si la inversión llevada a cabo fue eficiente o no.

Al igual que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en América Latina se sienten los alcances e impactos que frente a la calidad de la educación ofrece el Banco Interamericano de Desarrollo, el cual es un organismo financiero internacional, que constituye la principal fuente de crédito multilateral para proyectos de desarrollo económico, social, e institucional, y los de comercio e integración regional.

Su importancia en la región resulta trascendental por cuanto brinda importantes apoyos en materia económica a partir de asistencia crediticia internacional. Su principal propósito radica en asistir a países de América Latina y el Caribe a promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje en los niños y jóvenes de la región.

En sus fundamentos filosóficos el BID inclina sus ideas sobre calidad educativa en una correcta sincronía que la hace depender del crecimiento económico. Para esta instancia la calidad de la educación se mide a partir del tributo que ofrenda al crecimiento económico de la sociedad. Con todo

ello el BID ha contado con una amplia cartera de préstamos en educación que ha venido experimentando incrementos desde el año 1980 en la región.

Conviene agregar que desde el banco Interamericano de Desarrollo, se han planteado la calidad educativa como un aspecto medible y determinable a partir de cinco (05) metas y dimensiones. Estas han sido determinadamente formuladas y planteadas como una guía desde la cual deben estar enfiladas las estrategias y acciones a desarrollar; así como cada uno de los planteamientos institucionales sobre tal campo. Estas dimensiones son señaladas por Vegas (2017) en el siguiente orden:

1. Las altas expectativas guían los servicios educativos.
2. Los estudiantes ingresan al sistema listo para aprender.
3. Todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos.
4. Todas las escuelas tienen los recursos adecuados y son capaces de utilizarlos
5. Todos los graduados tienen las habilidades necesarias para ser productivos y contribuir a la sociedad. (p. 15).

Para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la calidad educativa ofrece para la región planteamientos y señalamientos que de una u otra manera vienen a repuntar y configurar las ideas y planteamientos que sobre tan relevante tema se ha asumido; de allí; presenta en su agenda socio-educativa las tres (03) principales líneas de acción para una calidad educativa del Siglo XXI. Estas; son determinadas en palabras de Vegas (2017) de la manera siguiente:

Desde el banco Interamericano de Desarrollo (BID) se han planteado un conjunto de políticas institucionales en aras de ofrecer respuesta a lo que en materia educativa requiere la región. De allí, se formuló como líneas de acción: Establecer estándares claros para el aprendizaje y habilidades; Alinear el currículo con estándares para guiar el trabajo docente y finalmente alinear las evaluaciones con estándares, materiales educativos y formación docente. (p. 24).

Emprendiendo una mirada crítico-reflexiva sobre las líneas de acción determinadas desde el B.I.D en materia de calidad educativa; puede evidenciarse como estas apuntan con gran énfasis e insistencia sobre una

planteamiento que se hace eco en el discurso... los estándares. Las expresiones recogidas por la investigadora desde la IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación de la Organización de los Estados Americanos (O.E.A); espacio donde emergieron estas formulaciones, dejan al desnudo que el marco operativo del BID en cuanto la calidad educativa gravita en atención a la estandarización del currículo, del trabajo docente y de las evaluaciones... Ahora bien; conviene preguntarnos ante ello; ¿Cuál estandarización? Y ¿Para qué?

Responder a estas interrogantes impone la voluntad de explorar en cuanto a aquello que desde su naturaleza filosófico-conceptual requiere y refiere la estandarización de cara a la calidad de la educación. Para ello, resulta verdaderamente prudente citar los planteamientos investigativos que sobre dicha temática nos ofrece Casassus (2010), quien refiere la estandarización de la manera siguiente:

Esta medición, se asocia a la noción dominante de calidad de la educación, nacida al amparo de la teoría económica sobre el capital humano, que considera que los conocimientos y calificaciones laborales que poseen los sujetos pueden asociarse a la idea de capital; recurso productivo clave para generar producto (riqueza), resultado de la inversión en la persona y la sociedad. (p. 89).

Se describe al margen de los aportes en la cita anterior que la estandarización (interpelada en la visión que asume el BID) se encuentran intrínsecamente asociados y vinculados con los conceptos propios de la teoría económica que históricamente se ha venido apoderando del discurso de la calidad educativa en todo el mundo; evidentemente; estamos tratando con un organismos de naturaleza económica y financiera que desde su naturaleza y lógica organizacional responde a patrones y del pensamiento empresarial, el cual ha quedado en evidencias que amerita ser potenciado,

redefinido, configurado a las necesidades sociales, culturales y políticas de los nuevos tiempos.

Sobre las consecuencias y/o secuelas pedagógico-formativas que se deslindan del modelo e estandarización sobre la calidad educativa; Britzman (2003) argumenta lo siguiente:

La necesidad de impulsar la diversidad entre los estudiantes, obliga a buscar espacios y prácticas pedagógicas que impidan la reducción de la enseñanza y el aprendizaje a un formato estandarizado y propongan nuevas expresiones de creatividad escolar, unidas a crecientes procesos críticos y democráticos en la escuela y entre ésta y su medio social. (p. 04).

El autor referido ofrece en sus determinaciones una crítica sobre lo poco apropiado y pertinente de la estandarización sobre los modelos, métodos e instrumentos que se han venido implementando en cuanto la calidad de la educación; advierte así sobre la necesidad de generar métodos y estrategias que resulten muchos más pertinentes, contextualizadas, dinámicas y ajustadas con el hecho socio-cultural de las naciones. De allí, la idea de ofrecer un abordaje en cuanto la fórmula que en las líneas de acción está ofreciendo el banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su política de evaluación del resultado educativo. En esta línea de debate y deliberaciones; Oliva (2016) interviene en cuanto los peligros de la estandarización como política para la valoración de la calidad educativa al referir:

Resultan evidentes los estragos causados por las reformas neoliberales, que han consagrado la estandarización educativa vinculándola con una idea dominante de calidad de la educación sustentada en la medición; mostrando algunas consecuencias perniciosas del fenómeno de la estandarización educativa, como su responsabilidad en la construcción de la desigualdad educativa y su funcionalidad con la reproducción social, alertando sobre el peligro que el mal uso de la medición puede traer a la educación. (p. 29).

No caben dudas que la calidad de la educación analizada e interpelada desde la genealogía del poder, lleva implícita en sí misma una ecuación directamente relacionada con la hegemonización y dominación. Se filtra aquí una idea dominante de la educación y una apropiación deliberada sobre el significado y valor que sobre la calidad de esta se ha tejido. Por ello; en una mirada analítica y reflexiva sobre las consideraciones de la estandarización casi que mecanizada de la educación, se genera una voz de alerta que irrumpe con marcado eco ante la idea de alcanzar una idea más clara, pertinente y convincente de lo que en sí refiere y determina este supremo tema.

La calidad educativa en venezuela

La calidad educativa como concepto universalmente establecido resulta asumida y percibida por cada sociedad de acuerdo a la filosofía política que le identifica, y sobre la cual opera. Por lo tanto, este se ha convertido en un denominador subjetivo con ópticas que responden a diferentes cristales, distintos modos de interpretación variadas maneras de ser interpelados. Hasta ahora, el discurso investigativo a dado cuenta de una calidad bajo las connotaciones de organismos internacionales con naturaleza política, económica e ideológica. Obviamente cada una de estas ha signado sus propias conjeturas, determinantes, criterios e instrumentos en la valoración de lo que es y representa tan complejo tema.

Conviene así, poner la mirada sobre los pensamientos de la calidad educativa en la Republica Bolivariana de Venezuela, tomando en cuenta que, este ha representado uno de los temas más neurálgico, y que ha ocasionado mayor conmoción en la última década. Las perspectivas que han aflorado en el territorio nacional sobre calidad educativa han hallado refugio en las

políticas de estado, brindándose así testimonio de estrategias que nacen del Estado Docente y se concretan operativamente bajo el amparo de los planes, programas y proyectos en materia educativa.

Todas estas prerrogativas simbolizan la línea de curso para fijar cause a la investigación, tomando como bandera principal las concepciones y consideraciones filosóficas-políticas que Venezuela ha acuñado en cuanto a calidad educativa se refiere. Esta ha de ser, la primera línea ofensiva a los fines de lograr desentrañar toda la estructura genética, conceptual, y teórica, que la misma encarna. De allí, resulta determinante iniciar citando las afirmaciones ofrecidas por Bigott (2010), quien en sus apuntes señala:

La calidad de la educación en Venezuela está siendo asumida y entendida a partir de una nueva lógica, desde un nuevo curso, en una nueva arquitectura. Se trata así de un ejercicio democrático que en principio parte de lo humano y da continuidad hacia la ruta del encuentro y el rencuentro de lo social. Lo humano por cuanto no se conforma con la visión positivista de solo cuantificar como un hecho medible quien sabe y quien no, cuanto se conoce o cuanto se desconoce; sino que se adentra en la sensibilidad del ser; con proyecciones a la sociedad, a la convivencia. A la paz. Calidad de la educación para Venezuela es ya una política que pretende re-humanizar al ciudadano. (p. 39).

Para el autor citado, la calidad de la educación inscrita en el escenario venezolano asume criterios que aspiran exaltar la dignidad de lo humano; como este lo plantea: re-humanizar al sujeto, que no se quede entrampada solo en estigmas positivistas que muestran interés en la sola acumulación de supuestos saberes y conocimientos; sino que rompa estas barreras cuantificables, que edifique un nuevo orden donde las relaciones sujeto-sujeto; sujeto-sociedad sean la principal determinante en un marco de justicia, equidad, integración y paz.

En Venezuela, la arquitectura teórico-conceptual de lo que representa y simboliza la calidad educativa ha estado marcada y fijada por criterios e indicadores que van más allá de lo intraescolar, de lo áulico, de lo intramuro;

comienza así a responder a los elementos contextuales (cultura. Sociedad, familia, política). De allí; su carácter de complejidad; ya que responde a la multiplicidad de elementos, agentes y factores que le condicionan. Así lo reafirma Lanz (1999) al referir que:

El enfoque político y teórico-práctico que desde Venezuela se ha condensado a propósito de la calidad educativa aparece determinado a partir de nuevas variables. Estas consustanciadas a plenitud frente los desafíos que trajo consigo las ideas de Jaques Delors en su pronunciamiento ante la UNESCO en 1996 cuando refirió que la educación del Siglo XXI debe responder a los cuatro pilares del sujeto como son: el ser, hacer, conocer y convivir. (p. 39).

Queda al descubierto ante dichos planteamientos la visión que desde Venezuela se ha conferido al tema de la calidad educativa; el cual se suma en respuesta a los planteamientos que trajo consigo Delors en su pronunciamiento ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Nótese en este marco de reflexiones que la palabra calidad educativa no queda supeditada solo a la idea del “conocer”; pues este no es un indicador objetivo de la calidad que reviste un sistema y práctica educativa en la sociedad. Aquí, se asume una perspectiva mucho más amplia, más trascendental, más dinámica por cuanto toma como esferas operativas las dimensiones del ser, el hacer y el convivir. Por lo tanto, no se delimita a “medir cuanto se sabe y/o quienes saben en las escuelas”; sino que aspira en ello exaltar cuan humana, social y empática esta se pone de manifiesto.

Resulta determinante describir en cuanto la calidad de la educación en el país, que la misma se ha venido asimilando y comprendiendo a partir de “niveles”; estos son representaciones conceptuales de las que trata de emprenderse una amplia y objetiva comprensión de la misma tomando en consideración los escenarios, dimensiones y contextuales desde la que se

hacen operativas. Dichos niveles son relatados por Bonilla (2018) de la manera siguiente:

- 3.1. Nivel aula-procesos pedagógicos: está referido a como se enseña, no sólo contenidos sino métodos de aprendizaje, evaluación, planificación y apuesta curricular.
- 3.2. Nivel aula-plantel: está referido a la relación de los procesos del aula con las dinámicas de trabajo. La forma de tomar decisiones, el papel de los estudiantes, representantes y comunidad en la conducción del mismo.
- 3.3. Nivel plantel – comunidad de entorno: Refiere a la relación de las dinámicas de transformación del centro educativo respecto a las necesidades, requerimientos y expectativas de la comunidad.
- 3.4. Nivel plantel – municipio/entidad regional: Comprende la vinculación del trabajo que realiza la escuela con las definiciones de prioridades y énfasis que se formulan desde las alcaldías y gobernaciones con el poder popular.
- 3.5. Nivel plantel – Proyecto Nacional: Refiere la relación entre los objetivos estratégicos para la educación definidos en la CRBV, La LOE y otros instrumentos normativos. (p. 9).

La calidad de la educación desde la filosofía en la que se describe en el marco del territorio nacional; comprende niveles operativos donde son tomadas en cuenta cada una de las diferentes dimensiones en las que se manifiesta el hecho educativo. De allí; afirma sustancialmente lo pedagógico-didáctico, las relaciones con la comunidad, el papel de la educación en campo de la producción y productividad; y muy esencialmente, que esta apunte en dirección de las políticas contempladas en la normativa legal vigente.

La calidad, determinada con las aseveraciones definidas, dibuja en sus matices la innegable participación, papel y rol protagónico que el mismo Estado Docente debe asumir en torno a esta. De allí, se expone fehacientemente que la concreción y logros de una educación de calidad en el país están directamente establecidos desde los fundamentos de este principio político-filosófico; así lo describe Lanz (2014) al referir que:

La calidad de la educación en el país viene a ser un papel determinante del Estado Docente; es así este ente rector que tiene sobre sus hombros ya no solo la formulación de las políticas en materia educativa; sino de generar los mecanismos, estrategias e instrumentos para valorar y potenciar la calidad en la que esta se expone. Por ello, se reafirma en nuestra condición un sentido de originalidad, autenticidad, legitimidad y protagonismos sobre la base de la realidad educativa en la que interactuamos. (p, 19).

Se entiende con gran determinación en una primera esfera interpretativa que la calidad de la educación en el país reposa sobre los hombros del Estado Docente; quien desde su rol como ente rector en materia educativa dispondrá del enfoque socio-cultural desde el cual se regirá la calidad de la educación; y más allá de ello, esta viene a expresarse a partir de nuestros propios criterios, consideraciones e indicadores. Se trata así, de una valoración en base a la calidad de la educación que no responde a actores, intereses y necesidades foráneas; que no imita patrones de conducta y comportamiento en tan complejo tema, que se prefigura con autenticidad y originalidad. La educación es por, para y por los venezolanos; por lo tanto, la calidad de la educación debe estar circunscrita a nuestra realidad y no a lo que pruebas estandarizadas de actores foráneos completamente ajenos y descontextualizados puedan presentar.

La calidad educativa en Venezuela ha venido cobrando así nuevos significados, nuevas conjeturas, vertientes que le aproximan a destinos donde la integración, interacción e inserción del hecho social, productivo y familiar con la escuela-comunidad ocupan un sitio imperativo; de allí, se sostiene con agudeza que:

los retos que implica garantizar la calidad de una educación comprometida con el cambio social, presentando para ello diferentes ámbitos de incidencia y actuación concebidos no como compartimientos estancos, sino como un sistema de interacciones articulados con el cual la escuela/universidad necesariamente se resignifica al vincularse de forma recursiva y autopoietica con diferentes instancias dentro y fuera de sus muros, de manera que lo

educativo transforme a la realidad y esta a su vez transforma lo educativo. (Lanz, 2014, p. 28).

Calidad de la educación viene a estar significada en cuanto al papel de la escuela-universidad con la vida socio-productiva del país; esta viene a ofrecer espacios de sinergia, encuentros y reencuentros con los escenarios organizativos de la vida en comunidad. Una calidad de la educación que esté en favor del sentido de integración, equidad y justicia social contemplados en los diferentes instrumentos jurídico-normativos de la nación. Es este así, uno de los más grandes desafíos en los que aparece la idea de calidad de la educación en Venezuela y que requiere ampliamente del concurso de docentes, estudiantes, representantes, familia y comunidad general.

Una evidencia tangible sobre la calidad educativa, se puede presentar en el escenario de la República Bolivariana de Venezuela cuando aparece registrada a partir de la Constituyente Educativa de (1999). Esta simbolizó, si se quiere, el primer esfuerzo que el gobierno anunciado desde ese mismo año, gestó en aras de lograr impulsar una nueva educación mucho más amplia, pertinente, contextualizada y ajustada a las connotaciones que trajo consigo el Siglo XXI. De allí; se presentan a continuación los señalamientos referidos por Márquez (2016), quien en sus afirmaciones determina que:

La constituyente educativa convocada a propósito de la Asamblea Nacional Constituyente en Venezuela para el año 1999; fue un primer esfuerzo emprendido por el gobierno en favor de elevar los niveles de calidad educativa en todo el sistema educativo nacional. En esta; se emprendió un estudio diagnóstico que valoró las condiciones sobre las cuales se llevó a cabo el proceso educativo, tomando en cuenta para ello indicadores referenciales como: inclusión, integración, niveles de deserción y repitencia, condiciones el ambiente escolar y las consideraciones filosóficas en materia curricular. El resultado más inmediato... una reforma curricular emergente que de nacimiento a u nuevo concepto educativo bajo los ideales robinsonianos de educación de calidad para todos y todos por igual. (p. 19).

A raíz de la Constituyente Educativa convocada en primera instancia desde la Asamblea Nacional Constituyente en el país; surgió como primera reacción la intervención inmediata sobre la filosofía y estructura del currículo; así mismo, una revisión exhaustiva sobre los principales problemas derivados de un sistema educativo desgastado; haciendo fuerzas en la masificación de la educación a partir de la inclusión de todas y todos, la evaluación de los espacios escolares (ambientes de aprendizaje) y la inserción del proceso educativo a la vida productiva del país.

Otro de los rasgos que en materia de calidad educativa logró debatirse y desprender operativamente a partir de la Constituyente Educativa de 1999 tiene que ver con lo servicios educativos como política de Estado; esta conjetura fue el espacio desde el cual se vio nacer la noción de un Estado Docente que contempla y acciona ante la calidad de la educación, a partir de la implementación de los servicios educativos en garantía de la inclusión, permanencia y prosecución de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en las aulas de clases. Se tiene así, el nacimiento del Programa de Alimentación Escolar (P.A.E), los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT), La Biblioteca de Aula. Que fueron las políticas bandera que el Estado asumió en su carácter indelegable de promover una mejor calidad de la educación. Así, lo sostiene García 2014) cuando expone:

A partir del informe situacional presentado desde las mesas de trabajo desarrolladas en la Constituyente Educativa se vio nacer en las instituciones y centros escolares la implementación de servicios educativos, ello con el fin de hacer rente a la elevada tasa de deserción y repitencia que rondó hasta el 40% de la población estudiantil en el nivel básico. Uno de estos logros fue la implementación del Programa de Alimentación Escolar; el cual contempló en sus beneficios la alimentación gratuita a todos los estudiantes (desayuno, merienda y almuerzo), los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT) y la Biblioteca de Aula... Todo ello para la democratización del acceso a una educación de calidad. (p. 15).

Los servicios educativos como política de Estado vienen apareciendo como parte de las políticas y estrategias del Estado de cara a una educación de calidad con grandes alcances y elevada pertinencia social. Es así; como desde la Constituyente Educativa se comenzó a debatir lo que debe ser y como se debe orientar la calidad de la educación tomando como bastión esencial los servicios educativos. Sin lugar a dudas, una importante iniciativa donde se muestra un rostro en garantía a la permanencia de los estudiantes en las aulas de clases desde la atención a sus necesidades más apremiantes; en este caso, se combatió la deserción que por años estuvo y aún está ligada a las condiciones económicas y de alimentación en el estudiantado.

Posteriormente; para el año 2014, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) tuvo lugar en todo el territorio nacional la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Sin lugar a dudas una importante y altamente determinante experiencia desde la cual se emprendió no solo un estudio diagnóstico que dio paso al análisis de las causas y factores que afectan este proceso en la nación; sino que sirvió además como un espacio para la participación, el acercamiento y el encuentro de los diferentes agentes corresponsables del proceso educativo en miras a formular en primera persona y desde sus propias opiniones, expectativas y consideraciones las líneas de acción a los fines de potenciar los niveles de calidad. De allí; en el Informe final sobre la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014) se describe esta iniciativa a partir de concretar el siguiente objetivo estratégico: “elaborar un diagnóstico general sobre diferentes dimensiones del subsistema de educación básica, sugerir un pliego de recomendaciones y sugerir medidas inmediatas al órgano rector con el propósito de ayudar a resolver problemas inmediatos relacionados con la calidad educativa”. (p. 7).

Esta consulta por la calidad educativa permitió tomar en consideración las perspectivas, expectativas, opiniones, planteamientos y sugerencias de

los diferentes sectores que hacen vida a lo largo y ancho del territorio nacional. De allí, se ofreció una visión verdaderamente amplia y objetiva de cómo debe operar el proceso educativo tomando en cuenta cada uno de los planteamientos. Este sin lugar a dudas representó un espacio de debate y discusiones que permitió avances importantes a una educación de mayor calidad en el marco de la construcción de una sociedad igualitaria, plural, libre, participativa y solidaria. El marco ético y legal sobre el cual se inspiró esta consulta nacional se resume a partir del siguiente enunciado:

Este esfuerzo de consulta nacional y de diagnóstico institucional tiene un marco ético y legal bajo el cual se someterá al escrutinio público y a consulta popular:

- 1) La educación es un proceso social que dura a lo largo de toda la vida.
- 2) Es un derecho humano inalienable y un deber del Estado garantizarlo como un todo orgánico contenido en múltiples niveles y modalidades, por lo tanto asume organización, ejecución y supervisión de las políticas educativas del país.
- 3) La educación es pública, obligatoria, laica y gratuita en todos sus niveles.
- 4) La educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad.
- 5) Son principios de la educación la democracia participativa, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas, la formación para la independencia, la defensa de la soberanía, la formación de una cultura de paz, la justicia social, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el fortalecimiento a la identidad nacional, la lealtad a la Patria y la integración latinoamericana y caribeña (MPPE, 2014, p. 6).

Para la Consulta Educativa por la calidad de la educación en Venezuela; se trató de explorar en profundidad los diferentes elementos que están incidiendo sobre los procesos integrales que gravitan en la socialización del sujeto; de allí, no quedó limitada solo a la unidireccionalidad de un discurso hegemónico; sino que se abrió paso a nuevas posibilidades, experiencias mucho más enriquecedoras, a conocer cada una de las

diferentes esferas sobre la cual se manifiestan y hacen sentir los centros educativos.

Descifrar la complejidad en la que se denota la calidad de la educación en Venezuela a partir de la consulta nacional llevada a cabo en febrero de 2014, requiere explorar los métodos, instrumentos y técnicas implementadas en el desarrollo de la misma. Ante ello, se plantea que el concepto de “calidad” que aquí se expone aparece condensado en las condiciones en que fue intervenida la realidad; para ello, se empleó la técnica de la socialización en asambleas de ciudadanos y ciudadanas desarrollando preguntas generadoras que en su constitución resumen las siguientes categorías de análisis:

1. Objetivos y características de la Educación Básica
2. Perfil integral de las y los egresados de la Educación Básica
3. Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la Educación Básica
4. La organización y la cultura escolar en sus diferentes niveles y modalidades
5. El desempeño institucional y las buenas prácticas educativas
6. Las prácticas de supervisión, seguimiento sobre los procesos educativos
7. La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo
8. La importancia de la vinculación de los centros educativos con la comunidad
9. La participación de la familia, la comunidad, los niños, niñas y adolescentes en la gestión educativa.
10. Educación, sociedad y trabajo en lógica de educación permanente. (MPPE, 2014, p. 10).

Estas han sido las diez (10) categorías de análisis que se desarrollaron desde la consulta nacional por la calidad educativa a los fines de lograr conocer objetivamente las condiciones en que gesta tan neurálgico y significativo proceso. De allí, conviene hacer un acercamiento al contenido de estas para poder así internalizar la manera en la que “calidad de la educación” está siendo asimilada en el país. Debe hacerse hincapié desde

un primer momento analítico en va más allá de los indicadores cuantitativos para la medición de saberes estandarizados.

Esta noción de calidad aborda rasgos esenciales en los que se toman en consideración el papel de la escuela en la sociedad, la formación del docente; uno de los rasgos que muy bien se ha perfilado ya que gracias a esta consulta nacional por la calidad educativa surgieron líneas de acción que abrieron paso a la concreción de la universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEMSR), la cual ofrece estudios de posgrado completamente gratuitos a todos los trabajadores y trabajadoras del sector educativo con un enfoque de contexto y en respuesta a la realidad socio-histórica del país.

Con todo ello, en Venezuela el concepto asumido y determinado sobre la calidad de la educación aparece identificado con una noción compleja en la cual son tomados en cuenta todos los rasgos, elementos, aspectos que en lo político, económico, social, cultural e incluso ético determinan el rumbo de la nación.

CAPÍTULO III

RUPTURA CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ENTONCES ¿CUÁL EDUCACIÓN?

Educación para Transformarse

Hasta ahora, el tejido discursivo entramado a la luz del proceso de investigación ha abierto espacios para el debate, la deliberación e interpelación de la manera en que el siglo XXI abrió sus puertas a la calidad de la educación; acuñando sus propios criterios y edificando toda una estructura esquelética sobre la cual se sustenta la perspectiva que entorno a calidad y educación se han consolidado.

Desde esta lógica aflora emergentemente la presente sección investigativa como ejercicio hermenéutico orientado a la determinación de lo que simboliza y representa la calidad de la educación bajo el amparo y la sombra de lo que históricamente ha legado la genealogía del poder, pues, tal como lo advierte Michael Foucault, el poder es el ADN que determina la genética social y toda forma de interacción en el mundo moderno. Nos preguntamos entonces, ¿Cuál educación? ... si bien es cierto, este ha sido el tema que mayor espacio de concurrencia ha generado en la literatura, muchos han sido los puntos de vista que arquitectónicamente develan el bagaje sobre el cual cobra sentido su curso. Ante todo ello, las distintas vertientes convergen en un mismo punto: Educación para transformar.

Las nuevas pedagogías han sido reaccionarias e insistentemente determinantes ante la necesidad de pensar y repensar la educación a partir de un contexto que irrumpe y derriba los viejos paradigmas desgastados “La transformación del sujeto social”. En síntesis, la bitácora que fija el cauce del hecho educativo es irrevocablemente la transformación ¿Si la educación no es para la transformación, que sentido tiene?; aunque resulte paradójica la

complejidad de la interrogante formulada, se encuentra revestida por diversas categorías de análisis, contemplarla desde cada una de estas y siendo obligación moral interpelar su sentido y significado.

La historiografía como acontecimiento humano ha venido a demostrar que la educación es la principal arma y herramienta que las estructuras del poder instituido emplean como base de su propia subsistencia por lo tanto, el heredado concepto de la calidad de la educación se ha alejado por completo de la función socializadora y transformadora de esta, convirtiéndose en un medio o mecanismo para el control, sumisión y subordinación de las masas. De modo tal que, a través del lenguaje inscrito en la genealogía del poder, la educación ha sido pervertida y totalmente descontextualizada, pues no se orienta a favor de transformar sino de “zombificar” pensamientos.

Toda esta travesía inspira y conmueve para la reconstrucción y regeneración del sentido mismo al inscribirse en lo educativo, por ello se insiste en abordar este fenómeno social en el sentido de la transformación de las personas, transformar sus formas de pensar, la manera de mirar el mundo, las condiciones con que se relacionan con los demás... pero principalmente la manera como se conciben a sí mismos como sujetos pensantes y críticos. Este es el principal reto y desafío que encara la sociedad global del siglo XXI , la educación requiere ser oxigenada cuanto antes y revitalizada bajo los términos y consideraciones que impone el sentido humano, el carácter ético, la moral y el sentido mismo de la vida.

El llamado de atención surge de la mano de Peñalver (en Parra, Evans y Peñalver, 2017) al afirmar que

Aquí, la consigna es estar atento a las cuestiones educativas o pretendidamente educativas, pues, a veces, mucho de lo que se nombra en la educación, que hasta parece de educación y define su lógica discursiva amamantándose de la educación, no es, ni colateralmente, de la educación.(p. 63)

Desde ese sentir como seres humanos nos encontramos con dimensiones en donde la escuela convive en un mundo común, en donde convergen dudas, inquietudes e interrogantes que estremecen las conciencias y hasta la misma existencia, pero permanecen mudas no al buscar respuestas y significados, sino a inquietar, a incomodar las estructuras de hegemonía dentro de los discursos. Discursos que dejan a un lado lo trascendente y profundo por lo urgente y necesario.

Las instituciones se apoyan en efímeras diatribas, se esfuman en los pensamientos de los interesados, tratan, sin lograrlo, de explicar, de una forma u otra, los cambios y procesos que afectan todo el entramado social y cultural de la educación, la transmisión de conocimientos, y el uso de las redes de aprendizaje que giran entorno a ella. Al respecto Skliar y Tellez (2008) exponen lo siguiente

Se trata de gestos que también encontramos en el campo discursivo concerniente a la educación, cuando, por doquier, aumenta, la sensación relativa a la impotencia de las instituciones para hacer frente a los desafíos que comporta el conjunto de transformaciones en los tejidos socioculturales, en las formas de producción y transmisión de conocimientos, en las redes de sentido, en las maneras de relacionarnos, con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. (p. 7)

Lo que resulta preocupante es la opaca designación de pronunciamientos significativos que le otorguen a la educación el protagonismo que merece tener en tiempos de trascendencia política, cultural, social y moral. Estas disertaciones están repletas de una arrogante y aparente conciencia de haber descubierto todo lo que se tenía que descubrir, en la altivez del que no necesita saber nada más, donde se supone y todo esta dicho y escrito. Las teorías, las políticas, las normas; hasta los silencios y lo que esta por estudiar. Entonces, si creemos que todo esta pensado ¿Dónde queda el enigma de lo nuevo? ¿No nos queda nada por descubrir?

La educación tiene mucho que ver con lo nuevo, con la hospitalidad y la acogida que le demos a lo porvenir. Arendt habló sobre la natalidad y su relación con la educación, con el nacimiento de nuevos seres humanos en el mundo, nacimientos que son persistentes. En la educación también recibimos nuevos humanos (estudiantes), con su inocencia intacta ante el mundo que los rodea, ese recibimiento enmarca esa calidez necesaria y vital para no imponer criterios avalados en el poder de lo supuesto, sin lógicas ni prejuicios, sin adelantarnos a predecir y a sistematizar futuros.

La tarea de una educación transformadora está llamada a ser empoderada y a pararse encima de las estructuras solidificadas de poder-saber que desean banalizarla. Son tiempos en donde la imagen más despiadada es observada con ligereza y otras veces exaltada; las palabras son menospreciadas en su propio valor. El nuevo lenguaje educativo dispuesto desde las esferas del poder político, económico y social, está avasallando a la educación en vez de enaltecerla, está repleto de vanas palabras y estereotipos.

Mucha de la culpa, sin querer ser jueces; recae en el divorcio entre generaciones, en el desmembramiento y fraccionamiento del conocimiento y en la indiferencia con que tratamos al otro desde su existencia. Educar para transformar abre el compás de crear posibilidades para reconocernos y provocar los diálogos que muevan emociones al hablar y escuchar sobre educación.

Esta indiferencia hacia el otro y hacia el mismo significado de vivir, no como adaptación, sino como un vivir de pensar y de cuestionarse ese vivir; ha hecho realidades tan somníferas como el de habernos convertidos en sociedades que repudian la lectura, sobretodo aquella que nos interpela y nos redarguye. Esas diferencias a veces provienen del mismo sujeto, quien internaliza la insistente idea de que existen personas superiores e inferiores por diversas condiciones como el dinero, sexo, raza, lugar de origen,

sectores donde viven, labores a las que se dedican, empleos, entre otros; y es la escuela la que reafirma esta odiosa realidad, que de paso se hace infranqueable por su tacita aceptación.

Según Skliar y Téllez (2008). la alteridad y la amorosidad se insinúan en una educación transformadora:

La amorosidad, aquí, se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro. Porque la amorosidad en las practicas educativas en y mas allá de lo escolar tiene mucho mas que ver con la diferencia, con la alteridad, el cuidado , la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro. (p. 248)

Lo expresado por el autor nos obliga a dejar claro que la escuela no puede ser una extensión de la familia, la escuela es un espacio social que complementa al de la familia; investido y evidenciado de manera diferente por cada actor, donde se convocan el nexos y la concordancia social en su mayor expresión al desarrollarse los procesos de enseñanza-aprendizaje; complementándose, sin excluirse. Podemos vivir sin escuela, sin logaritmos, pero no sin saber relacionarnos.

Una educación transformadora, sin argumentos que la frenen, esta llamada a ser aquella que no minimice la herencia legada de la vida, como decía Oakeshott por allá por el año 1965, ese conjunto de creencias, rituales, vivencias, ideas, sentimientos, imágenes, pensamientos, emociones, entre otros, son propias de cada individuo y lo conectan con otros a través de un lazo entre educación y un mundo ordinario. Hay que pensar, repensar la educación desde todos sus ángulos.

En esta subasta de saberes, al ser humano educable se le presenta la idea de adaptabilidad al mercado y a la competitividad, no solo como consumidor, sino ya como objeto-mercancía. Trabaja desde

los inicios de su “capacitación “(nótese que no digo educación), en pulir su imagen, presentación de su cara a los demás; en aprender y especializarse lo mas que pueda en todos y cada uno de los cursos, talleres, y seminarios exprés que le faciliten el abultamiento de un curriculum que cuente sus logros académicos, amén de los sopotocientos escritos sobre superación personal, coaching, motivación y emprendimientos que le obliga el campo laboral. Edifica la idea de la superioridad. Ya esta listo, cual ingredientes del envasado de un producto, se encuentra preparado para entrar al nicho de las necesidades del mercado.

Cuando esta Persona-Producto trata en desesperada carrera de alcanzar las exigencias materialistas y consumistas de las sociedades modernas, se lamenta, se observa y en retrospectiva visualiza su vida elegida, seleccionada y educada por otros y para otros, no se reconoce por ninguna parte. Su legado ha desaparecido, quien era, también. Así, la incesante búsqueda de la libertad se ve manipulada por un mercado que ofrece libertad a cambio de posesiones.

Lo material por encima de lo espiritual, el mercado en supremacía al ser humano como tal, principios del neoliberalismo. Sostienen que la educación pública contiene las fallas y errores en la calidad educativa, por lo tanto los presupuestos que se aprueban para ella son pérdidas que resultarían de mas provecho invirtiéndose en educación privada para los mas capaces.

En este tipo de sistemas prevalece la supervisión, la vigilancia permanente como aseguraba Foucault en el Nacimiento de la Biopolítica, la escuela como empresa. Esa vigilancia se asegura que la competitividad no desaparezca, sino al contrario que este presente a lo largo de todo el proceso educativo. Los individuos defienden su individualidad, como acto de excelencia, desde la supremacía del más

apto y del más capaz, instaurando la ilusión de motivación a lo largo de una formación permanente, camino seguro a la empresa como ilusión de felicidad.

La educación no necesita de adjetivos que vanamente insisten en darle significación, ella lleva en su ser lo hermoso del aprendizaje no predecible, que dice sin palabras lo inacabable del ser humano en su formación, no nos terminamos cuando nos graduamos, cuando concluimos una carrera, ni aprendemos todo lo que necesitamos en la escuela. La vida también es una escuela, la forma como nos relacionamos e incluimos a los demás en ella, también suma. El aprendizaje real es aquel que nos facilita el caer y levantarnos, el aprender y desaprender, el conocer el valor del tiempo, de la experiencia, avanzar, retroceder o detenernos. Vibrar al ritmo de los encuentros, y desencuentros, como lo expresaba Bárcena. Cuando habla de "...aprender la lentitud, aprender a detenerse, a esperar" (p.6), me hace pensar en la necesidad de desafiar la racionalidad que subyace en el lenguaje financiero y de mercado que se emplea en la educación, arrojándola por completo, términos como competitividad, gestión del conocimiento, emprendimiento, índices de productividad, productos, entre otros.

Ese lenguaje no nos pertenece, no es nacido de la educación como símbolo de humanismo. ¿Cómo me puedo reconocer y reconocer al otro en estos diálogos?, ¿Dónde quedan palabras como amor, perdón, libertad, experiencia, promesas, reconocimiento, entre otras muchas más?, ¡hay que detenerse! La vida tiene matices, como puede siquiera existir una educación para la felicidad y la libertad si se trazan caminos de enseñanza en blanco y negro y se consolida en las personas indicadores para vivirla y "llegar a ser alguien". La educación esta

llamada a transformar con infinidad de colores a la vida a través del más noble instrumento que posee: el lenguaje.

El reconocer al otro desde nuestra propia existencia , es un anclaje para retroceder y reflexionar la educación, pensarnos primero como seres humanos execrando la indiferencia que se pasea por las aulas y espacios educativos cual feudo en sus dominios , es convertir ese “grito manso” en un estruendo que moleste y permanezca aun en el silencio. Puede parecerse a una utopía, pero no podemos quedarnos sin ellas; como los educadores cuyas intenciones estén orientadas hacia la práctica reflexiva e histórica del descubrimiento del sujeto por el mismo. La educación esta destinada a conservar el maravilloso misterio de lo incierto, de facilitar el encuentro de saberes y conocimientos entre generaciones.

La educación no puede estar ceñida a competencias, en donde se eliminan cursos que tienen su esencia en lo humanístico, como la filosofía, la historia universal; prevaleciendo solo lo esencial para garantizar la profesionalización técnica necesaria. Situaciones que suceden a causa de la transmisión de aprendizajes cónsonos con la formación para el trabajo y la capacitación para los mercados laborales.

¿Preparar para que? Empleos cargados de flexibilidad permeable , en donde los niveles de jerarquización limitaban las posibilidades de ascensos en los cargos, Sennet (2004) nos habla de la dinámica de los mercados laborales , donde la personas se han convertido en bienes intercambiables , comprados con ofertas para que cambien de empresas. Malas Versiones de un poder opresor.

La invitación a descubrir que las jerarquías de poder han minado el carácter de las personas desde su propia conciencia, entendiendo por carácter según Sennet “la lealtad y el compromiso mutuo, bien, a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien, por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro” (p.5). De allí

surgen inquietudes que perturban la búsqueda de cierta estabilidad, no solo en lo laboral, sino en el pensamiento de lo porvenir. El carácter nos lleva a ver lo que valoramos en nosotros mismos y en los demás. Esto se hace casi imposible con una sociedad donde el corto plazo es la demanda, y la flexibilización en los cambios de cargos y puestos de trabajo se hace de forma inmediata.

El autor nos habla de tres desafíos que las personas deben enfrentar en la inestabilidad del mundo laboral moderno:

El primero es el tiempo, pues consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo, mientras se pasa de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro. El segundo desafío tiene que relación con el talento: como desarrollar nuevas habilidades, como explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian... Los trabajadores necesitan reciclarse. El tercer desafío es la renuncia, es decir, a como desprenderse del pasado. (p.7)

Descartar la experiencia, las personas se encuentran en una vorágine de cambios, donde la premisa es adaptarse o fallecer, amoldarse o desaparecer. ¿Es el papel de la escuela “preparar” para los mercados laborales actuales? , ¿Cuál es su fundamento desde esta óptica moderna donde la meritocracia esta por encima de la experiencia obtenida?

Hasta donde hemos debatido, la escuela pretende enseñar lo que las personas “necesitan” aprender para desempeñarse en sus futuros empleos, con cursos, cátedras y materias “útiles”, con un conocimiento fragmentado y súper especializado. Cuando se enfrentan a esta modernidad laboral, lo que tenían dibujado como sinónimo de libertad y felicidad, se reflejaba en venideros momentos como la graduación de los hijos, comprar una casa, la jubilación, entre otros anhelos personales y profesionales, se desmembrará en pedazos por una economía volátil, devoradora y destructiva que

contempla todos los factores estadísticos, excepto al ser humano con su bagaje de vivencias y su propia historia de vida.

Lo anterior presenta a la sociedad del siglo XXI frente a nuevas realidades, nuevos escenarios y ante ello, grandes desafíos; se trata así de generar las condiciones para que el sujeto reflexione sobre su propia realidad, se descubra a sí mismo, tome conciencia desde las bases del contexto real al que pertenece, pero especialmente se sienta estremecido ante el anhelo por transformar sus propios escenarios. Se trata entonces de una educación que despierte el interés por socavar los viejos y desgastados esquemas sobre los cuales ha estado atado el sistema educativo, y abrir las compuertas que den lugar a nuevas corrientes del pensamiento alternativo y genere todo un marco de relaciones e interacciones al amparo del afecto, el amor y la ternura.

Que estas ideas investigativas apuestan abiertamente a un concepto de educación que no sea patrimonio de algunos sectores, sino por el contrario, que dignifique el sentido de la mismidad y la otredad, una educación para la receptividad, la amabilidad del recibimiento y la hospitalidad, que sirva como epicentro para el reencuentro de todos y todas en el ideal de un mundo posible.

Educación como práctica para la libertad

Desarmar la educación, parece ser el lema de los países que buscan aniquilar el pensamiento, la libertad de elegir que tipo de educación queremos: Educación para la libertad. ¿A que libertad nos referimos?, a la que nos brinda la creación de cosas nuevas, no a la adaptación a algo establecido. La educación no esta llamada a seguir la ruta marcada alumno-consumidor; escuela-mercado, al contrario el desmarcase es urgente, nos

obliga a hurgar, indagar en nuestros pensamientos, descubrirnos y descubrir a otros, con todo el equipamiento que nos identifica, las infinitas maneras de conectar con el otro, de abrir posibilidades en un mundo que transforme la escuela en el lugar al que deseamos ir.

La educación como expresión de construcción humana invita a alimentar la voluntad creadora, eliminar el pensamiento de que la acción transformadora se encuentra en las manos de otros, sacudir el estado de letargo que resumía la vida como ya escrita y signada. Descubrir en las nuevas generaciones su propio poder para ir contracorriente y mover el mundo con nuevos pensamientos personales, sin individualismos ni egoísmos. Desligarse del conocimiento portátil y fundirse en los saberes que relacionan a la persona con el mundo. Un mundo común no hecho a la medida de grupos, sino que cambia, se mueve en interminables ciclos de crisis, de orden y de caos.

Lo afirmaba De Sousa (2020) durante un conversatorio organizado por Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar), cuando gran parte de las clases se están impartiendo a través de las redes sociales y el internet, dejando al desnudo las graves desigualdades que existen en los pueblos con el acceso a estos sistemas virtuales, preocupando en gran manera como las grandes corporaciones informáticas invierten en programas “educativos” que ofrecen optimizar la educación.

El neoliberalismo había considerado a la educación como un gran campo para la inversión privada, por eso la privatización de escuelas y universidades; sin embargo ahora vislumbra otra gran oportunidad cuando la gente se acostumbró finalmente al Internet y a la computadora en un breve lapso y se descarta la modalidad de educación presencial; pero educar no es enseñar un currículo, es el proceso de socialización que se genera en la escuela, es salir de la familia para ir a una comunidad más amplia donde hay diferentes opiniones, divergencias, otros estilos de vida y donde se comienza a ser ciudadano. (s.p)

La reconciliación de la educación con la educación promueve además, la recuperación de las universidades como espacios donde la libertad de pensamiento crítico renazca, y se pueda reflexionar sobre el conocimiento que se adquiere, sobre las raíces del consumismo y las políticas de mercado, sobre la ciudadanía , y la política, que han erosionado y perjudicado enormemente los cimientos educativos, es vital para movilizar las practicas sociales que dan valor a las personas.

Educación como cuidado de sí y de los otros

La educación esta transitando el peligroso túnel de la indiferencia. En muchos países latinoamericanos ni siquiera se le toma en serio, exceptuando los presupuestos económicos y planificaciones estatales. Incluso esta siendo excluida de los programas de desarrollo económico, social y cultural de políticas de estado. Aparece como un apéndice, donde sostiene ciertos parámetros que ocultan doctrinas que sustentan el poder desde ámbitos tanto internos como externos. Lastimosamente son otras formas de dominación que no tienen mucho que criticar a las neoliberales.

En el caso de la universidad, la hemos visto transitar a la deriva de políticas que se sustentan bajo crisis y desafíos, obligándola a ser parte de las soluciones a problemas económicos. Desde los años noventa se viene gestando con fuerza la sociedad del conocimiento impulsada por un mundo globalizado y manipulado por el mercado, donde el acceso al conocimiento es inimaginable , pero que también encarna posibilidades de hacer exclusiones y discriminar a los países que no cuentan con los suficientes recursos financieros necesarios para invertir en tecnología.

Una de estas orientaciones dominantes es la educación virtual, la cual se ha convertido en un éxito con pies de barro. La calidad educativa, hablando de la importancia del otro, de su bienestar, de sus miedos, se ha dejado en manos del internet, de los padres (cuando están presentes) o de

cualquier otra persona, menos del maestro , que se hizo mas invisible de lo que era, solo recibe las desfasadas e irreales evaluaciones y procede a aprobar , sin siquiera mirar. Galeano lo expresa cuando afirma “...educados en la realidad virtual, se deseducan en la ignorancia de la realidad real, que sólo existe para ser temida o para ser comprada” (s/p). Lo virtual arrancó el sentimiento, la emoción... el reconocimiento de la persona en su ser. Sólo es valido el obtener la certificación de lo logrado, lo demás parece superfluo, no tiene importancia, sobretodo en un mundo mercantilizado.

...en este mundo hay cosas insoportables. Para verlas, hace falta observar con atención, buscar. Les digo a los jóvenes: buscad un poco, encontraréis. La peor de las actitudes es la indiferencia, el decir yo no puedo hacer nada, yo me las apaño. Al comportaros así, perdéis uno de los componentes esenciales que hacen al ser humano. Uno de sus componentes indispensables: la capacidad de indignarse y el compromiso que nace de ella. (Hessel, 2010, p. 7)

Esta indiferencia es como un cáncer consumiéndolo todos los engranajes que conforman los procesos educativos. Es la peor de las conductas que podemos adoptar. Penetra como silente miedo que va creciendo hasta inmovilizarnos por completo, dejando solo la creencia de que si no se hace lo que “aprendimos” en la escuela, si no nos capacitamos, no somos “alguien” en la vida, no servimos, no somos útiles. Somos desechables. La escuela que está, es la que reconoce al ser humano con sus diferencias, no a pesar de ellas. El darse cuenta de la existencia del otro, marca la estrecha relación entre docentes y alumnos. Como dice Freire la educación es un eje integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje. Somos seres humanos indignados, inacabados, inconclusos, lo cual refleja que estamos anejos a nuestra humanidad.

Enseñar no es lo mismo que educar, desde hace mucho tiempo que la escuela dejo de ser el espacio para relacionarnos, se presenta como un campo de enfrentamientos y poderes mas allá de lo físico e institucional, un

espacio dogmático en donde las competencias sobresalen por encima de lo vocacional. Vocación que se ha convertido en fugitiva de la escuela, un prófugo que no se busca, ni se quiere encontrar.

A pesar de los guiños globales que aparecen en cada rincón para desvincular a la educación de su verdadera misión transformadora, humana y reflexiva, y su llamado a desconocer los nuevos sentidos de la escuela, existen sectores que se pronuncian a favor de hacerla el eje central de la transmisión y comunicación de conocimientos, la protagonista de las reformas sociales, culturales, éticas y políticas tan necesarias para atizar las flamas de la crítica, el pensamiento proactivo, la creatividad, que hacen frente a los desafíos que el mundo de hoy representa. Sin embargo, el vacilante accionar de los Estados en materia educativa nos advierte que la educación no ha subido el peldaño de la relevancia que merece tener dentro de todos y cada uno de los sectores de una sociedad que se autodenomine humana.

Apoderarnos desde nuestra propia resiliencia de un concepto, no de educación, sino de la educación que queremos y merecemos como seres humanos vivos y pensantes, es la máxima prioridad que como personas se anhela adquirir y defender. Una educación que permita la circulación de la cultura, la existencia como un derecho y no como un deber, los maestros como educadores no como enseñadores. La universidad como pensamiento vivo y presente.

La educación es sinónima de emocionarse, de desafíos, lugares felices y vivos, de aventuras, de incógnitas, de incertidumbres, de dudas, de curiosidad, satisfacciones; donde avancen y se alienten personas refractarias a imposiciones de pensamientos y donde la creatividad vaya de la mano de una convincente rebeldía. Leer a contrapelo y pensar a contracorriente. Así me decían mis maestros. Así trato de hacerlo.

Las ideas que subyacen en una educación para la libertad suponen la impostergable necesidad de deconstruir y reconstruir las nociones de poder y calidad; por ello ante la interrogante ¿Cual libertad? , destella el anhelo por emanciparnos como pueblo de un curriculum que vive en lo oscuro, en lo invisible, pero que esta omnipresente en todos los sistemas del poder que en la orquesta de naciones se ha establecido, auspiciando la lógica de los organismos multilaterales.

La práctica de la libertad tiene que ver entonces con el hecho de conferir a la calidad nuevas dimensiones que la aproximan al hecho humano, que le brinden carácter social, que defiendan la vida y tome como estandarte la justicia en todo su esplendor.

Las percepciones aquí constituidas significan una maqueta representativa que en lo curricular persigue la promoción de sujetos críticos, autodidactas, investigativos, pero sobretudo con esencia alámica que coloque como eje central y primordial lo humano.

Conclusiones

El estudio crítico de las fuentes, indica que la tendencia general, con contadas excepciones, está orientada a reducir la noción de calidad de la educación hacia un sesgo de carácter instrumental, que acude a estándares relacionados con el desempeño de los estudiantes en pruebas determinadas por áreas de conocimiento o por otros componentes productos de la dinámica escolar, que dan como resultado tanto un enfoque de la idea de educación, como un significado de calidad. En este contexto prevalece la lógica de que los resultados expresan la calidad de la educación.

En otra perspectiva, la calidad de la educación está identificada con los derechos, donde la educación constituye un derecho para el disfrute de todos, lo que implica, lo que apunta a que más que hablar de “mejorar” la calidad de la educación, la prioridad sería construir una “nueva calidad”.

Desde otra tendencia, hay una vinculación que busca una comprensión amplia de calidad educativa, que engloba varios aspectos, aunque la atención al aprendizaje adquiere visión central, incluyendo aspectos diversos, como la ciudadanía y la ética.

El panorama de la investigación revela un campo que sigue siendo intensamente polémico, donde existen divergencias de concepciones y opiniones, que conducen a diferentes acciones y horizontes. Pero, de acuerdo con las revisiones realizadas, no existen enfrentamientos directos entre unos y otros autores, entendido como un enfrentamiento de fuerzas y de “verdades” que compiten en un mismo espacio. Sin embargo, se detectan focos de disensión que hacen inviable la formación de “alianzas”. Entonces, más que la insistencia en los “rigores” de la calidad de la educación, se trata más bien de la educación en sí.

La educación, en todos sus sentidos, puede transformar nuestras vidas y transformarnos, realmente, pues la formación de los jóvenes

constituye un factor estratégico en sus vidas, para en el marco de la responsabilidad, contar con las estrategias imprescindibles que les permitan gestionar sus cambios, alcanzar metas y vivir en sociedad de manera autónoma y responsable.

El desafío de la educación, más allá de las exigencias exclusivas vinculadas con la de la transmisión de contenidos y de poder comprender e interpretar la realidad, es necesario que el estudiante se forje en una cultura para la transformación, tanto en la vida personal como en lo profesional; que pueda desarrollar la dimensión del respeto y la convivencia, que incluya el reconocimiento de la diversidad, la cooperación y la ciudadanía.

La relación interpersonal es la base de la relación educativa para la transformación, en la que estudiantes y profesores se abren con y para el otro, en la construcción dialógica; donde el otro es, necesariamente, por el que se puede alcanzar la comprensión de uno mismo y del mundo. Por tanto, el educador no impone, sino que propone, indica oportunidades y caminos para que el estudiante pueda moverse en una sociedad en constante cambio.

La educación, incluso en medio de las más grandes dificultades, sigue siendo el escenario social fundamental en nuestra vida. Es el puente entre el patrimonio cultural y la construcción del futuro, entre la relación con el pasado, nuestra historia y la experiencia actual. Los maestros podemos ser fuente de esperanza o desesperanza, podemos enseñar para la opresión, el conformismo y la comodidad o para la rebelión y la libertad de pensamientos.

Las relaciones del sujeto con los juegos de producción de verdades, ya sea a través del análisis de discursos científicos o de prácticas institucionalizadas y coercitivas, son puntos distintivos en los escritos de Michel Foucault, y aún expresan problematizaciones muy actuales. En los estudios de las civilizaciones griega y romana, toda elaboración del

pensamiento en torno a las prácticas y el autocuidado no se desvinculó del conjunto de relaciones de poder ejercidas entre los individuos.

Quien se cuide, en el campo de la educación, sabrá mantener una adecuada y prudente relación con los otros. En la misma proporción, las relaciones en los juegos políticos con los demás se establecerán con la medida justa: quien cuida a los demás conocerá la dimensión exacta del ejercicio de su poder, sin abusos ni descuidos, coacciones.

En este sentido, es a partir de este tratamiento ético despertado por el autocuidado en las relaciones de los sujetos, para sí mismos y con los demás, que se presenta la oportunidad de un sujeto ético-político con postura activa, cuyas prácticas no son más que esquemas que este mismo encuentro de sujetos en la educación. Así, un cuidado ético y político de uno mismo y de los demás puede y debe estar presente y en posibilidades de trazar caminos juntos, a favor de una colectividad. Sin embargo, corresponde a todos y cada uno de los sujetos buscar una postura activa, arriesgándose a exigir un apoyo ético, pedagógico y ontológico en las relaciones políticas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital*, 1st ed. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Bellón, Luis (2001). *Calidad Total, Qué la Promueve, Qué la Inhibe*. Publicaciones de: Panorama Editorial. Ciudad de México.
- Bigott, Luis (2010) *Hacia una Pedagogía de la Descolonización*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Blanco, G. M. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Bonilla, L. (2018). *Calidad de la educación: ideas para seguir transformando la educación venezolana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Britzman, D.P (2003). *Practice Makes practice: A Critical Study of Learning To Teach*. Albany: State University of New York Press.
- Casassus, J (2010). Las Reformas basadas en Estándares: un Camino Equivocado. *Educere et Educare. Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 85-107, jan/jun.
- Castoriadis, C. (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires: Eudeba.
- Crosby, L A.; Gronroos, C. & Johnson, S. L. (2002). Who Move May Value. *Marketing Management*, 5(11), 10-11.
- Deleuze, G, (1999) *Las Sociedades de Control*. Ediciones de Minuit. 3era edición. Paris, Francia.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- De Sousa, B (2020) Conversatorio Sobre Acontecer Universitario. Reducar. http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=305:debemos-promover-una-educacion-

descolonizada-intercultural-y-plurinacional-ante-la-actual-pandemia-boaventura-de-sousa-santos&catid=69&Itemid=406

- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press, Universidad de Michigan.
- Díaz Flores, O. (2018). *Las competencias en la educación superior: debates contemporáneos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Diez, Enrique. (2019, 12, 12). *PISA: evaluación neoliberal en educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/12/12/pisa-evaluacion-neoliberal-en-educacion/>
- Escudero, Carlos (2013). *Manual de Contraloría Médica*. Asociación Médica Federal. Editorial DUNKEN. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, Michael (1992) *Vigilar y Castigar*. 3ra Edición. Publicado por: Siglo XXI Editores. México.
- Galeano, Eduardo (2014) *Patatas Arriba: La Escuela del Mundo al Revés*. 1era Edición. Publicado por Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Argentina
- García, Manuel (2014) *Los Servicios Educativos y el papel del estado En la Calidad Educativa en Venezuela*. Publicaciones del Decanato de Investigación y Posgrado de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Garrido Trejo, Cassandra. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es.
- Gil, F (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación*, N° 306, 315-327. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19062>
- Grinberg, S (2007). Gubernamentalidad: Estudios y Perspectivas, *Revista Claroscuro*, N° 5, UNSAM-CONICET UNPA. Buenos Aires.

- Guerrero, B. J. 2016. “Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 9. Nº 2: 87-103.
- Hessel, S (2010). *¡Indignaos!*, Editorial Destino. 12va edición Barcelona
- Lanz, Carlos. (1999). Educación y Calidad en el Siglo XXI. Un Desafío para el Estado Docente en Venezuela. Artículo publicado en la *Revista: Orinoco. Pensamiento y Praxis de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. U.B.V Año 02. Nº 03. Bolívar. Venezuela.
- Larez, R; Medina, C y Larez, A. (2016) La Calidad no es un término creado en la escuela sino en la industria. Conversatorio Publicado en la revista *Palabras del Doctorado en Educación de la UPEL*. Enero 2016.
- Maldonado, José Ángel (2012) *Fundamentos de Calidad Total*. Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Maqueda, Javier y Llaguno, José (1995). *Marketing Estratégico para Empresas de Servicio*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid. España.
- Márquez, Gabriel (2016) *Políticas Públicas y Calidad de la Educación en Venezuela*. Publicaciones de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. Guárico. Venezuela.
- Méndez, N. (2014). Caminando hacia el futuro: hacia una educación compleja. *Itinerario Educativo*, Nº 64, pp- 213-248.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Consulta Nacional por la Calidad Educativa*. Caracas: MPPE.
- Miranda, Francisco; Chamorra, Antonio y Rubio, Sergio (2007). Introducción a la Gestión de Calidad. Publicaciones DELTA. Madrid. España.
- Monarca, Héctor. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación iberoamericana: discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Morín, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reformareformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Nietzsche, Friedrich (2002) *Más Allá del Bien y el Mal*. 6^{ta} Edición. Editorial Trillas. México.
- Oliva, María (2016). *Estandarización Educativa y sus Alternativas: Una Perspectiva Crítica*. Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Olssen, M., y Peters, M. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. May 2005, *Journal of Education Policy* 20(3), DOI: 10.1080/02680930500108718
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1985). *Objetivos*. <http://directorio.sela.org/listado-de-organismos/oei.aspx>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1992). *High-quality education and training for all*. París: OCDE
- Palom, Francisco (1991) *Círculos de Calidad. Teoría y Práctica*. MARCOMBO Boixareu Editores. Barcelona. España.
- Parra, G., Acuña, J. y Peñalver, L. (2017) *Maestros y Calidad educativa*. Especial Monográfico N° 2. Maturín: Revista HumanArtes..
- Peñalver, L. (2015) *La educación como bien público*. Conferencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín. Inédita.
- Petrick, Joseph y Furr, Diana (2007). *Calidad Total en la Dirección de Recursos Humanos*. Editorial Gestión 2000. Barcelona. España,
- PISA (S/P). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. México: PISA.
- Red Global Local por la Calidad Educativa. (2014). *Informe Mundial de la Calidad Educativa 2014*. En este debate: ¿De qué se está hablando? Venezuela: Coord. Dr. Luis Bonilla-Molina.

- República Bolivariana de Venezuela. (2013). *Ley del Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013
- Rojas, Armando; Carvajal, Leonardo; Reinoso Ratjes, Rubén; Bigott, Luis; Peñalver, Luis; Hurtado, Omar y Pinto, Maigualida. (2014). *La educación hoy y sus perspectivas. Los debates sobre la calidad de la educación*. Ciclo de Conferencias. Caracas: Centro Internacional Miranda / Sociedad Venezolana de Educación Comparada.
- Rojas, R. y Mora, J. (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica. *Revista de Historia la Educación Latinoamericana* – 21(32), enero – junio, pp. 155 – 192
- Sarmientos, Oskar (2016) La Calidad como Expresión de Bondad. Artículo científico publicado en la *Revista Arbitrada: CIEG*. Año: XII. N° 26. Madrid. España.
- Schultz, Theodore W. (1961) "Investment in Human Capital." *The American Economic Review*, 51.1 (1961): 1-17.
- Seibold, J. (2000). Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Ibero-Americana de Educación*, N° 23, mayo-agosto. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Sennet, Richard (2004) *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el nuevo Capitalismo*. Editorial Anagrama. Barcelona
- Skliar, C y Téllez, M (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report*. UNESCO, Paris pp. 30-37 http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Korea: UNESCO.
- Vaillan, D. y Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación*. Héctor Monarca. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación iberoamericana: discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Vegas, Emiliana (2017) *5 Dimensiones para Fortalecer la Educación en América Latina y el Caribe*. Publicaciones de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el marco de la IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación de la OEA.
- Zorrilla, M. y Villa, L. (2003). *Políticas educativas*, volumen 9. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.