



EL DISCURSO EDUCATIVO DE LAS PRUEBAS A GRAN ESCALA: UNA MIRADA A LAS FUENTES PERIODÍSTICAS.

María de la Paz Terrones Martínez

fityopuedo@yahoo.com.mx



“Pero ¿qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está por tanto el peligro?”
Michel Foucault¹

Los antecedentes de la problemática a investigar tienen sus orígenes en 1970, cuando el proyecto neoliberal² se difunde lentamente en casi todos los países latinoamericanos. La hegemonía de este proyecto se cristalizó durante los años 80's a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste y regulación económico. Las reformas propuestas fueron adoptadas por las élites políticas y económicas locales, como solución única a las problemáticas financieras, legitimando su incorporación a través del discurso que los organismos internacionales les marcaron.

En el ámbito educativo, el discurso inicial tuvo que ver con el señalamiento de que los sistemas educativos enfrentaban una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, resultado de las políticas

¹ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Tradc. Alberto González, 4ª ed., España, Tusquets, 2008, (Fábula 126), p. 14.

² Para el argentino Pablo Gentili el neoliberalismo constituye un proyecto hegemónico. Esto es, una alternativa dominante a la crisis del capitalismo contemporáneo que pretende un profundo proceso de reestructuración material y simbólica de nuestras sociedades.





intervencionistas del Estado que priorizaron cantidad por calidad: se construyó una escuela pública, gratuita de baja calidad, señalaron los intelectuales bancomundialistas.

De ahí que para la década de los 90's, los neoliberales, siguieron ocupándose de diagnosticar la condición en que se encontraban los sistemas educativos en América Latina, señalando como culpables de la crisis, no sólo al modelo de Estado "interventor", sino también a los sindicatos y a la sociedad. Responsabilizaron al Estado, por un lado, por vincularse con los sindicatos que impiden la modernización y reforma educativa y, por otro, al fomentar la pereza colectiva que desplazó la ética individualista caracterizada por la educación meritocrática. Se promueve, afirman, una ética del menor esfuerzo, poco competitiva y de bajo rendimiento, convirtiendo al individuo en irresponsable e incompetente.³

Como se observa, la argumentación neoliberal enfatiza que debe desconfiarse de la capacidad del gobierno y de la sociedad para mejorar la calidad de la educación. La mejora vendrá, dicen, cuando "...cada uno haga lo que tiene que hacer y reconozca la responsabilidad que ha tenido con relación a la crisis de calidad de las escuelas."⁴ Por ello, proponen como uno de los principales objetivos del cambio y la modernización establecer mecanismos estatales de control de calidad. Este objetivo materializa los principios éticos del mérito y la competencia, evaluando al sistema, a las instituciones, a los profesores y a los alumnos, con estándares de calidad que permiten evidenciar el logro o fracaso de los procesos educativos.

Lo anterior pone de manifiesto la aparente contradicción entre el deseo de que el Estado deje de intervenir en la educación y a su vez controle el proceso de evaluación: descentraliza y centraliza. Descentraliza los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema y centraliza el control pedagógico. Es en éste último donde "...la evaluación se convierte en el instrumento de intervención directa del Estado en los procesos educativos".⁵ México inserto en el contexto descrito, empieza a

³ Gentili, Pablo. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en Álvarez-Uría, Fernando (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, España, La Piqueta, 1998, (Genealogía del poder núm. 29), pp. 105 – 111.

⁴ Ibidem., p. 112.

⁵ Coll Lebedeff, Tatiana. "El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para evaluar y formar", en Navarro Gallegos, César (Coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 49.



gestar desde el último cuarto del siglo XX mecanismos de evaluación, intervención y regulación del Estado que den sostén a la política neoliberal que legitima las reformas propuestas por los organismos internacionales, principalmente las del Banco Mundial (BM).

El sistema educativo mexicano ha observado dichas reformas al pie de la letra materializándose en el sexenio de Vicente Fox. La escuela secundaria, por ejemplo, desde 1993 fue declarada componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Es en éste nivel que se amplían y profundizan los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. En ese sentido, se cuestiona si efectivamente se está cumpliendo los objetivos previstos, ya que los resultados de las pruebas estandarizadas y los indicadores de permanencia, eficiencia, rendimiento escolar y cobertura son los más bajos del sistema educativo básico.

A lo anterior se suman las críticas de los organismos internacionales que presionan para que se implementen desde el Estado reformas tendientes a elevar la calidad de los aprendizajes y disminuir la carga presupuestaria destinada a este nivel. Se pide que todos los actores participantes en el proceso educativo evalúen y cumplan de forma eficiente con su labor rindiendo cuentas a la sociedad. La evaluación, a través de los exámenes a gran escala, son hoy el instrumento que se ha implementado para ejecutar ese mandato y el discurso educativo tiende a legitimar esa práctica.

El discurso educativo que legitima a la evaluación como fiscalizador del sistema, tiene sus cimientos en el sexenio de Miguel de la Madrid (“aprovechando” la crisis económica) cuando se crearon las bases para el desarrollo del modelo económico neoliberal en nuestro país. En el ámbito educativo el ejecutivo federal legitimó su política exhibiendo un sistema defectuoso, inoperante, falto de calidad “...que compromete seriamente el porvenir de la nación”,⁶ proponiendo el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. Es en el programa antes señalado cuando se introdujo en el discurso oficial el concepto de *calidad* como un elemento central para consolidar la política educativa. Este nuevo énfasis marcó la diferencia con los gobiernos anteriores que se habían preocupado exclusivamente por incrementar la cobertura del sistema, dejando de lado la calidad de los servicios educativos.

⁶ Miguel de la Madrid Hurtado. *Primer informe de Gobierno*, México, 1 de septiembre de 1983.



En la gestión de Carlos Salinas de Gortari se pasa del discurso a la concreción del modelo empresarial en la educación. Al firmar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992 se priorizó un sistema de mayor calidad, que se adaptara a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado. Para dar sustento a la nueva política educativa se conformó un marco jurídico a través de la modificación del artículo 3º constitucional y la creación de la Ley General de Educación que estableció reformas en contenidos y métodos de enseñanza; obligatoriedad de la escuela secundaria; formación docente; creación de carrera magisterial; gestión escolar y transferencia de los servicios de la educación básica y normal a las entidades de la república; mayor vinculación con el sector laboral e impulso a los procedimientos de consulta y evaluación.

Con Ernesto Zedillo se da continuidad a las actividades de evaluación coronándose con el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación. Con ambas iniciativas se impulsó la formación de técnicos locales expertos en evaluación, y se obtuvo información periódica sobre los niveles de avance educativo y sus factores asociados. Sin embargo, los resultados de los exámenes utilizados para evaluar, eran manejados con discrecionalidad por los funcionarios en turno, impidiendo que se conocieran públicamente evitando con ello que "...se cumpla con una de sus principales funciones que es la de retroalimentar los procesos educativos para enriquecerlos y desarrollar propuestas alternativas de formación."⁷

Si bien a mediados de la década de los noventa se fortaleció la aplicación de exámenes a gran escala en el país, fue su participación en las pruebas internacionales de medición de conocimientos de los estudiantes de secundaria lo que marcó esta etapa⁸.

En casi todas las evaluaciones México quedó en los últimos lugares, tanto en matemáticas, español como en ciencias. Esto ante los ojos de los evaluadores visibilizaba una aguda problemática en el sistema educativo básico, en especial de la escuela secundaria, que en términos de calidad no

⁷ Coll Lebedeff, Tatiana. *Op. cit.*, p. 57.

⁸ En 1995 México intervino por primera vez en la Tercera Evaluación Internacional del Rendimiento en Matemáticas realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (TIMSS-IEA).





alcanzaba los estándares internacionales de aprendizaje, requisito indispensable, según el Banco Interamericano de Desarrollo, para participar en el mercado laboral.⁹ Sin embargo, el resultado de estas evaluaciones no se conoció, en algunos casos, hasta seis años después de su aplicación y no por la vía gubernamental, sino por artículos periodísticos que dieron a conocer que México ocupaba el último lugar entre 41 países.

La difusión y conocimiento público de esos resultados fue el marco para que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 materializara las recomendaciones de crear un sistema de evaluación que garantizara elevar la calidad de los aprendizajes en secundaria y en cascada de todo el sistema de educación básica y media superior. Para tal fin el 8 de agosto de 2002 en el Diario Oficial de la Federación¹⁰ fue publicado el decreto por el cual el presidente Vicente Fox solicitó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Una de las finalidades de este instituto es llevar el nivel educativo del país sustancialmente cercano al de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que aplica exámenes cada tres años a través de PISA.

Como se aprecia, la evaluación se ha ido transformando en el instrumento central que da forma a los procesos educativos modificando las prácticas escolares e imponiendo paralelamente la idea de rendición de cuentas (*accountability*).¹¹ Este concepto remite a los resultados del aprendizaje y a la responsabilidad que le corresponde a las escuelas (y dentro de ellas a la comunidad escolar) por los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas a gran escala.

Son diversas las acciones que se orientan para rendir cuentas, entre ellas destaca el premio y castigo al desempeño de los actores del sistema: se reconoce a los mejores alumnos, los mejores maestros, las mejores escuelas, estados, países y se desacredita a quienes no cumplen con los estándares de calidad fijados por los institutos evaluadores. Este será el pretexto y la oportunidad para evidenciar la crisis de la educación pública, justificando cambios al interior del sistema, despidiendo

⁹ Vives, Antonio. *Reforma a la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington, BID, [s.f.], p. 25.*

¹⁰ Diario Oficial de la Federación. México, Tomo DCXXXII, núm. 18, 1ª secc., secc. A, 26 de mayo de 2006.

¹¹ Corvalán, Javier. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Chile, Preal/Cide, 2006.



personal, desapareciendo turnos y escuelas. Los principales culpables, señala el discurso, son los profesores quienes no han cumplido con su labor por años. Es tiempo de dar cuenta a la sociedad. Sin embargo, son esos actores sociales quienes desde su trinchera legitiman el discurso al aplicar y llevar a cabo el proceso evaluativo que los califica.

Ante la problemática descrita cabe cuestionarse sobre ¿cómo utiliza el Estado las pruebas a gran escala para legitimar prácticas discursivas que favorecen de manera preferencial los intereses de determinados grupos sociales en detrimento de las amplias mayorías? La hipótesis que contesta el planteamiento anterior es la siguiente: El Estado utiliza un discurso que legitima la aplicación de pruebas a gran escala para, a través de los logros educativos obtenidos, reducir su responsabilidad económica y acrecentar la intervención ideológica de los grupos de poder, con el consenso de aquellos actores que se verán directamente afectados con su aplicación.

Para acercarnos al estado del arte que guarda la problemática antes señalada se revisarán escritos de organismos, instituciones, programas, redes, revistas y centros de investigación, nacionales e internacionales, que si bien sustentan posiciones ideológicas diametralmente opuestas, nos permitirán identificar cómo se ha trabajado sobre el tema y quiénes han escrito sobre él.

La ruta de interpretación, análisis y aplicación que se pretende seleccionar para validar la hipótesis es la pedagogía crítica, cuyo sustento teórico incorpora conceptos y categorías del materialismo histórico dialéctico. La elección de este enfoque permite entender que la evaluación no sólo es una práctica pedagógica, sino sobre todo una práctica política que se circunscribe a una formación social dada en el tiempo y el espacio, producto de la intervención del individuo, que construye cotidianamente el porvenir por medio de la praxis social.

En esta transformación histórica no intervienen hombres aislados: la construyen grupos cuyos diversos y antagónicos intereses dan origen a la dinámica social. Lo anterior se expresa en la presencia de una variedad de posiciones políticas ante el quehacer del hombre, mismas que se organizan bajo la forma de un proyecto político, donde cada uno de esos grupos o clases sociales manifiestan lo que pretende hacer respecto a la sociedad en su conjunto.



Dentro de la formación social se encuentra una serie de mecanismos que permiten la producción y reproducción de la organización existente, donde los criterios de dirección y desarrollo del conjunto social son dictados por la acción hegemónica de una clase, atendiendo a sus necesidades y la de los grupos subalternos. En esta reproducción encontramos la presencia de acciones económicas, políticas, ideológicas, morales, religiosas, culturales, etcétera, que utilizan desde recursos conocidos e inmediatos hasta los más ocultos: el discurso.

Este trabajo seguirá metodológicamente un proceso de investigación cualitativo en donde el análisis del discurso político nos dará cuenta de las redes semánticas utilizadas por los actores políticos para imponer su proyecto aún en contra de los intereses de quien lo legitima.

Se pretende hacer una descripción y análisis detallado de las estructuras y estrategias de los discursos escritos del presidente Vicente Fox Quezada durante su gestión en torno a la educación. Consideraremos las fuentes escritas de cuatro de los principales diarios y revistas del país (La Jornada, Reforma, El Universal, Excelsior y Proceso). Así como los informes anuales de gobierno, los documentos oficiales y extraoficiales escritos por el ejecutivo del 2000 al 2006.

En principio para recabar la información consideraremos el cuadro 1 que nos servirá para ubicar en espacio y tiempo lo dicho.

Cuadro 1: Corpus del discurso analizado

Análisis del discurso político de Vicente Fox (2000 – 2006)			
Título del artículo	Periódico y/o revista	Lugar y fecha	Página(s)

Para analizar el discurso de Fox y la relación con su política de evaluación educativa, seguiremos el modelo operativo propuesto por Julieta Haidar¹², quien, desde un enfoque transdisciplinario, considera que el análisis del discurso como objeto de estudio interdisciplinario rebasa a la lingüística y al mismo campo de las ciencias del lenguaje. Lo anterior tiene su fundamento en la

¹² Julieta Haidar, "El Poder y la magia de la palabra", en *La producción textual del discurso científico*. México, UAM, 2000, pp. 33-65.





Escuela Francesa del Análisis del Discurso y será la base de nuestro estudio, sin soslayar otras fuentes.

Partimos de lo general a lo particular para abordar las Condiciones de Producción, Circulación y Recepción de los discursos con base en los siguientes elementos:

Cuadro 2. Condiciones de emergencia del discurso (Foucault¹³)

Discursos excluidos	Discursos institucionales	Tipo de prohibición
Sujetos hablantes	G-2 Sujetos hablantes	

Cuadro 3. Formaciones imaginarias y discursivas (Pecheux¹⁴)

Expresión que designan las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya respuesta subyace a la formación imaginaria correspondiente
IA (A)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	¿Quién soy yo para hablarle así?
A IA (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	¿Quién es él para que yo le hable así?
IA (R)	Punto de vista de A sobre R	¿De qué le hablo así?
IB (B)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en B	¿Quién soy yo para que él me hable así?
B IB (B)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en B	¿Quién es él para que me hable así?
IB (R)	Punto de vista de B sobre R	¿De qué me habla así?

Cuadro 4. Tipología del discurso. Los procesos de interdiscursividad, en la que intervienen varios autores (Haidar¹⁵).

¹³ Foucault, Michel. *Ibidem.*, 76pp.

¹⁴ Pecheux, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*, Barcelona, Gredos, 1978, 374 pp.



Tipos de discurso	Objeto discursivo	Funciones discursivas	Instituciones ideológicas	Sujetos de discurso	Marco de operación discursiva
Político					
Educativo					
Periodístico					
Científico					

Analizaremos también, las materialidades y funcionamientos discursivos y la identificación de los sujetos del discurso así como la producción de sentido.

Lo anterior se aplica al corpus periodístico, que por razones metodológicas hemos dividido en tres grupos: G-1: Discursos de campaña en torno al ámbito educativo, G-2: Discursos del Presidente acerca del proyecto educativo y G-3: discursos de otros (rectores, legisladores y políticos) vinculados con el tema (Cuadro 5).

Cuadro 5. Los sujetos y la producción de sentido.

Categorías	Discursos de campaña G-1	Discursos presidenciales G-2	Discursos de otros G-3
Sujetos de enunciado			
Sujetos de enunciación			
Producción de sentido			

¹⁵Haidar, Julieta. *Ibidem.*, pp. 33-65.



Se utilizarán técnicas documentales para la recopilación de la información tanto directas (documentos oficiales, declaraciones, entrevistas, publicación de textos de los principales actores sociales) como indirectas (análisis de libros, notas de periódico, ensayos, páginas de Internet, etcétera). Si bien la búsqueda, en un mayor porcentaje se basará en interpretaciones y análisis cualitativos, también cuando fuera necesario, se sustentará en datos cuantitativos.

Bibliografía

COLL Lebedeff, Tatiana. "El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para evaluar y formar", en Navarro Gallegos, César (Coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 49.

CORVALÁN, Javier. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Chile, Preal/Cide, 2006.

DE la Madrid Hurtado, Migue. *Primer informe de Gobierno*, México, 1 de septiembre de 1983.

DIARIO Oficial de la Federación. México, Tomo DCXXXII, núm. 18, 1ª secc., secc. A, 26 de mayo de 2006.

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Tradc. Alberto González, 4ª ed., España, Tusquets, 2008, (Fábula 126), p. 14.

GENTILI, Pablo. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en Álvarez-Uría, Fernando (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, España, La Piqueta, 1998, (Genealogía del poder núm. 29), pp. 105 – 111.

H Aidar, Julieta. "El Poder y la magia de la palabra", en *La producción textual del discurso científico*. México, UAM, 2000, pp. 33-65.

PECHEUX, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*, Barcelona, Gredos, 1978, 374 pp.



VIVES, Antonio. *Reforma a la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington, BID, [s.f.], p. 25.*

