

CONSTRUIR PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PERTINENTES PARA LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: EL CASO DEL ESTADO DE MICHOACÁN

BUILD ASSESSMENT PROCESS OF QUALITY PERTINENT FOR NATIVE EDUCATION SYSTEM IN MEXICO: THE CASE OF THE STATE OF MICHOACÁN

CONSTRUIR PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA PERTINENTES AOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MÉXICO: O CASO DO ESTADO DE MICHOACÁN

José Francisco Martínez Preciado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2011

1. EL DESAFÍO DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Era el mejor de los tiempos y el peor, la edad de la sabiduría y de la tontería. Así comienza el libro *Historia de dos ciudades* del celebrado escritor Charles Dickens (2007). Curiosamente estas frases ilustran perfectamente algunas de las cualidades del siglo XXI. Los avances en la generación de riqueza y de bienestar, de la ciencia y la tecnología, son abrumadores. Siglos atrás, el viaje a la Luna era una fantasía, los servicios básicos de las ciudades actuales eran un lujo que solo los reyes y emperadores podían tener. Sin embargo, esta riqueza y el conocimiento no han logrado erradicar una serie de problemas que nos acompañan desde hace milenios. El hambre y la pobreza, la guerra y los conflictos étnicos o religiosos, la vejación y la servidumbre, siguen vigentes y han alcanzado una dimensión escalofriante (Banco Mundial, 2001, 2005; Briones, 2009; CEPF, 2008; Hausmann y Székely, 1999; IDMC, 2009; Tedesco, 2010, pp. 15-30).

En esta época de desarrollo científico sin precedentes y de endémica insensatez social, el tema de la educación cobra especial relevancia debido a que el conocimiento se ha transformado en la mayor fuente de riqueza (Drucker, 1990; Enríquez, 2007; UNESCO, 2005). La transición a una nueva forma de economía basada en el desarrollo científico y tecnológico ha puesto a los sistemas de educación bajo una fuerte presión. Por lo tanto, una de las salidas viables para alcanzar el bienestar económico se encuentra en el acceso a una educación de buena calidad, no importando necesariamente, la forma y las estrategias que se requieran (Oppenheimer, 2010). Sin embargo, desde un enfoque de justicia social es necesario analizar las consecuencias que ciertos grupos humanos sufren cuando falla el acceso a la escuela, o no se recibe una educación de buena calidad. Por ello, en este artículo revisaremos algunas condiciones de la educación indígena en México y propondremos un mecanismo para desarrollar herramientas de evaluación de la calidad pertinentes a este tipo de sistema.

1.1. El dilema de la desigualdad en la sociedad mexicana

La sociedad mexicana se encuentra en un proceso de transformación. El crecimiento poblacional, la explosión urbana, el desarrollo de las exportaciones, el turismo, y la creación de un tratado de libre comercio, son elementos que parecen vincularse directamente con la gran desigualdad que existe (Tello, 2010). Sin embargo, el problema de la desigualdad en México comparte procesos históricos con el resto de Latinoamérica (Ferrás y Paredes, 1999, p.2).

Latinoamérica presenta formidables retos con respecto a la justicia. Sin embargo, es importante resaltar que en las últimas décadas la región ha iniciado un proceso de transición de los regímenes militares a gobiernos de civiles, de elecciones libres y más transparentes, consolidando un sistema de partidos políticos plural y equitativo, con reformas jurídicas para alcanzar la división y equilibrio de poderes y la pacificación de los grupos armados. Esta transición ha sido acompañada de avances normativos relacionados con los derechos humanos, incorporación de fórmulas para promover la igualdad formal y material, además de impulsar mecanismos que buscan mejorar la situación de grupos vulnerables como son: las mujeres, los niños y las niñas, y las comunidades indígenas (De la Torre, 2005, pp. 673-677).

Sin embargo, esta transición se encuentra incompleta. Hoy, México tiene entre sus ciudadanos al hombre más rico del planeta, en la figura de Carlos Slim, que tiene por vecinos a 50 millones de personas que viven en la pobreza. Hay millones de mexicanos que pertenecen a ciertos grupos sociales que no pueden hacer valer sus derechos ya sea por su condición social, género, u origen étnico. Como afirma Concha (2003, p. 35) "la injusticia se manifiesta de manera muy clara en algunos grupos, ya sean estos mujeres, ancianos, niños, indígenas, campesinos o jóvenes".

El dilema actual de la sociedad mexicana se presenta en tres cualidades que comparte con el resto de Latinoamérica, existe:

“1) un sistema de elecciones democráticas y que cuenta con bases normativas que buscan erradicar la desigualdad; 2) un sistema económico fundado en el libre mercado que en teoría es la base para el desarrollo económico y el bienestar; 3) una sociedad profundamente desigual que se manifiesta más claramente en ciertos grupos sociales” (DE LA TORRE, 2005, p. 685).

El tercer punto abre la discusión sobre el tipo de justicia que se desea alcanzar. “Poner atención a una injusticia notable nos obliga a revisar lo que entendemos como justicia” (Sen, 2010, p. 11). En el mundo occidental

“la doctrina tradicional ha dividido la justicia en tres clases: la general o legal y la particular, dividida en distributiva y conmutativa. La *justicia general o legal* que se refiere a las relaciones entre el individuo y el Estado, en tanto que aquél debe contribuir al Estado con unas prestaciones. Esta clase de justicia confiere derechos a la comunidad y deberes a sus miembros. La *justicia distributiva* queda referida a las relaciones entre el individuo y el Estado; es la que reparte entre aquéllos las cargas públicas, las funciones, los beneficios y los honores. Finalmente, la *justicia conmutativa* es la que regula las relaciones interindividuales o relaciones contractuales, moviéndose en el ámbito de la vida privada de los individuos; es la justicia igualitaria” (GAGO, 1994, p. 89).

Como se puede observar, la doctrina tradicional establece las relaciones entre el Estado y el individuo, y las relaciones entre los individuos, no reparando en las relaciones que existen entre los grupos o los individuos que pertenecen a uno o varios grupos. Como se ha presentado anteriormente, podemos identificar grupos de personas que padecen de notorias injusticias. Esta situación fue criticada por John Rawls en la década de 1950, al revisar los conceptos del utilitarismo económico que “apelan al principio de la mayoría y que dejan fuera a muchos miembros de la sociedad, lo cual resulta contraintuitivo en las democracias liberales modernas más caracterizadas por el pluralismo” (Caballero 2006, p. 4).

Actualmente, la discusión sobre la justicia social se ha enriquecido con las propuestas de Amartya Sen (2010) quien propone una teoría sobre la justicia que toma en cuenta las capacidades de las personas, ampliando la nociones sobre el bienestar y del desarrollo económico.

“Desde esta perspectiva se sostiene que todas las personas requieren de un conjunto de bienes y derechos indispensables para promover sus propios fines. Por lo tanto, propone que el principio de justicia social exija no sólo el acceso igual a ciertos bienes primarios, como la alimentación, el vestido, la salud y la vivienda, sino además, que a través de otros bienes y derechos, como la educación, las oportunidades económicas y la participación política, se potencien las capacidades con las que cada uno cuenta para sacar el mayor provecho posible de los bienes y derechos que posee. Todo ello con el fin de que cada persona pueda contar con los medios indispensables para realizar libremente el tipo de vida que estima más valiosa” (DE LA TORRE, 2005, p. 693).

En este sentido, para contribuir a erradicar la desigualdad, el Estado mexicano, sus instituciones y los ciudadanos en general, deberían impulsar acciones y crear mecanismos para proteger y desarrollar a los grupos que reciben el trato más injusto. Actualmente, se han identificado tres grupos de manera clara: los niños y las niñas, las mujeres y las comunidades indígenas. En lo que resta de este artículo nos centraremos en el sistema de educación indígena en donde coinciden niños y niñas, mujeres y hombres, que forman parte de una cultura originaria en México.

1.2. La desigualdad en el sistema de educación indígena en México

La sociedad mexicana es una amalgama de muchos grupos con culturas y formas de vida diferentes, algunos indígenas y otros no. Sin embargo, existe una concepción simple y estereotipada cuando hablamos de mayorías y minorías étnicas. El estereotipo responde a las etiquetas "mayoría mestiza" y "minorías indígenas". La visión generalizada de los indígenas mexicanos responde a su marginación económica y social.

Las imágenes que vienen a la mente son la de hombres y mujeres, ancianos y niños empobrecidos, viviendo en zonas rurales aisladas y premodernas, o viviendo en las ciudades trabajando en el servicio doméstico, labores manuales o pidiendo limosna. Estos grupos étnicos, desde el prejuicio y estereotipo, requieren de ayuda y constituyen un "problema" que corresponde resolver a los "no indígenas" (NAVARRETE, 2008, p. 9).

Como todo estereotipo, hay razones para relacionar "lo indígena" con "pobreza" e "ignorancia". Los datos nos muestran la situación de injusticia, desigualdad e inequidad que viven las comunidades originarias del territorio mexicano. La investigación revela que, en general, el origen étnico de los niños y su género inciden en sus oportunidades educativas y en las consecuencias del desigual acceso a las mismas (INEE, 2009, pp. 229-245; Martínez, 2006, p. 227; Myers y Martínez, 2003; Navarrete, 2008, pp. 105-114; Winkler y Cueto, 2004). Entre los aspectos que destacan podemos enlistar los siguientes:

- Las familias indígenas tienen muchas más probabilidades de ser pobres que las familias no indígenas.
- Las mujeres indígenas siguen recibiendo significativamente menos educación que los hombres.
- Pocos maestros hablan o leen lenguas originarias.
- Las escuelas que ofrecen educación bilingüe parecen diferir poco en los modelos educativos de las escuelas que imparten las clases en castellano.
- El funcionamiento y los procesos pedagógicos de los centros de educación indígena tienen baja calidad.
- El logro educativo de los estudiantes en el sistema de educación indígena son bajos.

Dos observaciones requieren de un análisis más profundo. La primera consiste en que tenemos evidencia de que los sistemas de educación indígena funcionan con una baja calidad y en situaciones de clara injusticia. La segunda se refiere al papel que juega la evaluación educativa. En México se están realizando sistemáticamente evaluaciones que nos muestran sistemáticamente los mismos resultados. Hasta el momento, estos mecanismos no contribuyen a mejorar la calidad de los sistemas de educación indígena. De alguna manera, se perpetúan las desigualdades de los estudiantes más desfavorecidos.

2. CREAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PERTINENTE PARA LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: EL CASO DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Este proyecto es una iniciativa del Consejo Estatal de la Educación y la Dirección de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación y Dirección de Educación Indígena. Nace del interés de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación que responda a las características socioeducativas y

culturales del estado de Michoacán. Como se ha mostrado los retos que existen en el sistema de educación indígena son formidables, varios problemas complejos coinciden: la pobreza, los niveles bajos de educación, la discriminación, las creencias y los estereotipos. Por ello, imaginar que el sistema educativo, por sí mismo, puede transformar estas condiciones, es perpetuar las mismas creencias que solapan la injusticia que viven los pueblos originales de México. Pensar que un proceso técnico de programación curricular o de gestión escolar resolverá estas situaciones es pensamiento mágico.

La alternativa que se propone es crear algunas condiciones para mejorar de manera sistemática la calidad de los centros de educación indígena. Tratar de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo lograr que las escuelas de educación indígena contribuyan a crear un espacio real (en donde conviven docentes y estudiantes por unas horas) que mitigue las condiciones de injusticia relacionadas con los derechos humanos y del niño, y con la falta de oportunidades para desarrollar las capacidades humanas? Sin embargo, tampoco se propone la construcción de escuelas ideales, sino ¿cómo desarrollar mecanismos de evaluación pertinentes para el sistema de educación indígena y que contribuyan a mejorar su calidad? Como ejemplo, describiremos en los siguientes apartados el proceso de construcción de un mecanismo y herramientas de evaluación para el sistema de educación indígena en Michoacán.

2.1. Contexto de trabajo

A manera de contexto, el estado de Michoacán es una de las 32 entidades que forman la república mexicana, colinda con los estados de Colima y Jalisco al noroeste, al norte con Guanajuato y Querétaro, al este con México, al sureste con el estado de Guerrero y al suroeste con el Océano Pacífico. Su nombre proviene del idioma náhuatl Michihuahcán o ('lugar de pescadores'), una de las cuatro provincias del Reino Purépecha con capital en Tzintzuntzan, muy cerca del lago de Pátzcuaro. Su nombre purépecha es P'urhécheo o ('Tierra de gente purhé'), la Tierra de los purépechas, mientras que en mazahua se llama Animaxe. Michoacán es un estado pluriétnico. En la entidad la gran mayoría de la población habla el castellano y existen en regiones del estado cuatro etnias que hablan purépecha, náhuatl, mazahua y otomí con alto grado de bilingüismo entre sus hablantes.

El Informe Sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2008) muestra a Michoacán como una entidad con grandes retos. Se trata de un estado que, a pesar de haber avanzado en sus indicadores de desarrollo humano, lo ha hecho a una velocidad menor que otros. Requiere de un gran esfuerzo para mejorar la provisión y la calidad de los servicios de educación. El índice de desarrollo humano se estimó de 0.7624 para el 2005, que lo llevó a ocupar el lugar 28 en el ordenamiento nacional. Los principales indicadores educativos muestran una mejoría en términos absolutos pero tienen niveles de crecimiento relativo más lentos que la mayoría de las entidades mexicanas. En cuanto a la equidad, destaca que en la mayoría de los municipios de Michoacán existen notables diferencias en los índices de educación entre hombres y mujeres alcanzando la población masculina un índice mayor.

La información de las pruebas PISA 2009 ofrece datos interesantes, pues en México existe una sobremuestra para que la información sea representativa de las 32 entidades federativas. Los resultados en Ciencias muestran que la mayoría de los estudiantes de Michoacán obtienen niveles insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento, y sitúan al estado en la posición 16 a nivel nacional. El desempeño en Lectura ubica a Michoacán en el lugar 22 a nivel nacional, e indica que los estudiantes sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas. En Matemáticas se presenta una situación similar. En resumen, en promedio casi

60% de los estudiantes de 15 años presentan un nivel insuficiente de aprovechamiento en Ciencias, Lectura y Matemáticas (INEE, 2010).

En el estado las comunidades indígenas son un aspecto crítico. En el 2005 la población hablante de lengua indígena representaba el 3.2% de la población total de la entidad. De manera similar al resto del país y de Latinoamérica, la población indígena es más susceptible a padecer enfermedades y el 78% de esta población no tiene derecho a servicios médicos.

Por otra parte, el sistema de educación indígena presenta severas limitaciones, principalmente en la calidad de los servicios, situación que se traduce en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados inferiores a los promedios nacionales. Otras dificultades que se presentan en planteles indígenas son: escasez de maestros bilingües en lenguas originales, presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, aislamiento y marginación de las comunidades donde habitan. "Uno de los retos más evidentes es la transformación del sistema educativo para responder a las necesidades de las comunidades indígenas" (GEM, 2003, p.58; GEM, 2008).

Actualmente, su sistema de educación básica se compone de 13,552 centros de educación básica pública, de las cuales, corresponden 383 al subsistema de educación indígena (SEM, 2010).

TABLA 1. ESCUELAS Y ALUMNOS INSCRITOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MICHOACÁN

Educación indígena	Escuelas	Alumnos inscritos
Educación preescolar	186	11591
Educación primaria	196	24126

2.2. Propósitos iniciales del proyecto

Como todo proyecto, fue necesario elaborar los propósitos y anticipar algunas metas que se esperaban alcanzar y unos productos que se deseaban obtener. En esta primera fase, con base a una serie de reuniones y entrevistas, se establecieron los siguientes propósitos iniciales:

- El proceso de evaluación debe contribuir de manera específica a mejorar la calidad educativa de los centros de educación indígena en Michoacán.
- Los mecanismos y herramientas de evaluación deben ser pertinentes y sensibles a las características del sistema de educación indígena.
- Los indicadores y las herramientas deben ser construidas por un equipo amplio y diverso que incluye a los principales actores de los procesos pedagógicos en las escuelas.
- El proceso de colaboración y de trabajo de los integrantes dentro del proyecto responde a un modelo complejo de participación.

Con estas premisas se diseñó una propuesta más específica para operacionalizar el proyecto e iniciar las tareas y actividades.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

El planteamiento responde a un enfoque pluralista, postura que se reconoce como posmoderna, por un lado, y utópica, por el otro. Esta aproximación trata de dar solución a dos problemas fundamentales: a) definir el concepto de calidad educativa; b) desarrollar herramientas y metodologías para evaluar de manera pertinente la calidad educativa.

Con respecto al primer punto, Dahlberg, Moss y Pence (2005) proponen un análisis del concepto. Para ellos, las ideas contemporáneas de calidad educativa emanan de dos posturas. La primera se relaciona con el enfoque moderno, que se basa en lo que Donald Schön (1998, p.31) denomina la racionalidad técnica. Bajo este enfoque el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación de un mundo estático. Por ello, el concepto de calidad educativa se basa en el supuesto de que existe una esencia de la calidad que es posible identificar, que es objetiva y que representa un tipo de verdad universal que existe y solamente se espera descubrir. Este enfoque también puede ser considerado como trascendental, en el sentido, que espera poder encontrar instituciones perfectas, en el caso del sistema escolar, escuelas perfectas que responden a un programa perfecto con una gestión perfecta.

La segunda postura, la constituye el pensamiento posmoderno. Esta enfatiza la incertidumbre y la coexistencia de muchos puntos de vista sobre una "misma realidad". Pone en duda los criterios universales de calidad. En ella, la diversidad, subjetividad, perspectivas múltiples y contextos históricos variados, son aspectos fundamentales. Esta postura se revela en algunas propuestas y metodologías de evaluación que demandan procesos más dialógicos, distintos a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos (Schön, 1992; Simmons, 1999; Stake, 2006). Dentro de la epistemología posmoderna, "lo bueno" o "lo mejor" no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

El proyecto aspira el logro de realizaciones que orienten el avance o retroceso de la calidad educativa. En este sentido, no es un ejercicio académico que pretende proponer la escuela perfecta para el sistema de educación indígena. Lo importante consiste en establecer de la manera más rigurosa posible un estado X identificado como no deseable y propiciar las condiciones para un estado Z descrito como más deseable. La pretensión final es orientar la acción distinguiendo los avances y los retrocesos de la calidad educativa de centros reales en un sistema específico bajo un contexto histórico dado. Pensamos que esta postura ofrece alternativas viables para alcanzar definiciones más pertinentes y flexibles de la calidad educativa, y puede ser coherente con el concepto de justicia social que se ha discutido en el presente artículo.

Con respecto al desarrollo de la metodología y construcción de herramientas de evaluación hemos adoptado las aportaciones de Alejandro Tiana (1999). Para este autor, la polisemia, la indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad educativa. También, sugiere utilizar de manera exclusiva la expresión evaluación de la calidad de la educación, *limitando su uso a las siguientes circunstancias específicas*:

- Partir de la negociación de los significados que tiene el término calidad aplicado a la educación.
- Cumplir con unas condiciones metodológicas e instrumentales que autorizan a emitir valoraciones de conjunto y no parciales.
- Insertarse en un claro propósito de mejora cualitativa.

En caso de que dichas condiciones no se cumplan, en opinión de Tiana, sería más conveniente renunciar a utilizar el término, sustituyéndolo por otro menos ambicioso y más realista. Estos planteamientos permiten analizar de manera ordenada el término y desarrollar una metodología para evaluar la calidad

educativa. El programa que plantea Tiana establece cuatro pasos para diseñar un proceso de evaluación de la calidad educativa:

1. Negociar el significado de la calidad educativa.
2. Identificar los criterios y los factores asociados a la calidad educativa.
3. Construir indicadores de calidad educativa.
4. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

En este proyecto, como mecanismo de arranque del proceso, retomamos el pensamiento utópico: *el mundo que queremos vivir*. Este tipo de pensamiento deriva de "la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de vivir en un mundo alternativo, lleno de potencialidades y de mundos posibles" (Harris, 2005, pp. 9-12). Se definirá al pensamiento utópico como una manera de hacer mundos, como lo puntualiza Nelson Goodman (1995, p. 76); "este hacer no es un hacer con las manos, sino un hacer con las mentes, o mejor dicho con los lenguajes u otros sistemas de símbolos". En este sentido, las utopías, esos lugares que no existen en ningún sitio más allá de los sueños de quienes las imaginan, responden a una necesidad completamente humana de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear.

Así el esquema de trabajo del proyecto queda establecido en 6 pasos generales:

1. Describir el mundo que queremos vivir (utopía).
2. Vincular este mundo imaginado con el sistema educativo.
3. Negociar el concepto de calidad educativa con relación al mundo que queremos vivir.
4. Identificar criterios y factores con relación a la calidad educativa.
5. Construir indicadores de calidad educativa.
6. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

Este proceso se ha realizado a través de una serie de talleres, reuniones de trabajo, conversaciones con autoridades educativas del estado y utilizando el correo electrónico. En las actividades han participado, aproximadamente, 75 personas que incluyen a los responsables de procesos de evaluación y gestión del sistema estatal de educación, supervisores de las cinco regiones de educación indígena, integrantes de una red de maestros de educación básica, asesores de una organización civil, y por iniciativa de los propios supervisores se han integrado a directores y docentes en servicio.

En las siguientes secciones describiremos de manera sucinta el desarrollo de la metodología propuesta para la construcción de las herramientas de evaluación.

3.1. La calidad educativa desde el mundo que queremos vivir

Uno de los primeros ejercicios para definir el concepto de calidad educativa fue describir el mundo que queremos vivir. El ejercicio básicamente se centra en responder a la pregunta: ¿En que mundo queremos vivir? Responderla puede ser sencillo, el problema fundamental consiste en integrar los diferentes mundos imaginados en uno compartido que no eliminara las discrepancias y las diferencias personales, sino uno que fusionara las ideas comunes y compartidas. Para este ejercicio resultan muy importantes las

nociones de argumentación, el escrutinio razonado, y especialmente, el razonamiento público. Encontrar soluciones mediante el razonamiento público requiere de no excluir perspectivas y argumentos de todo aquel que puede tener juicios relevantes (Popper, 1994, p. 72; Sen, 2010, p.74). Este proceso tiene mejores resultados cuando existen al menos tres condiciones: diversidad, independencia y cierto tipo de descentralización (Surowiecki, 2005, p. 18).

Buena parte del trabajo consistió en hacer explícitos los entendimientos sobre algunas ideas que no son sencillas de definir, tales como la felicidad o la autonomía. Por supuesto, la idea de justicia surgió en múltiples niveles. Las discusiones fueron prolongadas e intensas con el objeto de clarificar los significados y sentidos que cada participante tenía. El debate mostró la existencia de varios mundos que coexisten: las experiencias de los colegas responsables de la supervisión escolar o de los centros escolares en las comunidades indígenas, las experiencias de los colegas relacionados con el sistema estatal en su conjunto y con una vida más urbana, y, los colegas de organizaciones civiles con experiencias en investigación. La tarea primordial consistió en concebir uno donde los mundos se solaparán y encontrarán puntos de encuentro y convivencia.

Después de varias discusiones y deliberaciones, las ideas del equipo de trabajo se integraron en un mundo organizado en 7 premisas esenciales: a) saludable; b) con diálogo; c) intercultural; d) feliz; e) preocupado por el otro; f) con opciones para un mundo libre; g) con personas autosuficientes, reflexivas, capaces y autónomas.

FIGURA 1. EL MUNDO QUE QUEREMOS VIVIR



3.2. La vinculación entre el mundo imaginado y el sistema escolar

Una vez alcanzado un mundo compartido y discutido, se realizaron una serie de ejercicios para vincular estas ideas con: a) el sistema educativo; b) el sistema indígena de Michoacán; c) las instituciones de educación básica; d) los maestros, los estudiantes y sus familias. La idea fundamental es encontrar la

correspondencia entre el mundo imaginado y las implicaciones de que “cobrara vida” en los centros escolares del sistema de educación indígena.

FIGURA 2. CORRESPONDENCIA DEL MUNDO IMAGINADO CON EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MICHOACÁN



3.3. Negociación del concepto de calidad y 3.4 Identificar los criterios y los factores con relación a la calidad educativa

Las siguientes tres etapas de trabajo: la negociación del concepto de calidad, la identificación de criterios y factores asociados, y la construcción de indicadores no se realizan de manera lineal, se sigue un ciclo iterativo de: negociación, identificación de factores y criterios, construcción de indicadores. Al terminar el primer ciclo se tiene un avance en la definición del concepto, criterios y factores preliminares y un conjunto de indicadores. Este proceso se continúa varias veces para lograr una mayor coherencia y profundidad entre la definición general de calidad educativa y la definición operacional que se manifiesta en los indicadores construidos.

El ciclo comienza con revisar y analizar diversas fuentes del concepto calidad en educación. Se revisan textos y artículos, se analizan los documentos que existen dentro del sistema educativo que tienen relación con el tema, se discuten los supuestos personales de los participantes sobre el término. Las conclusiones de estas deliberaciones componen las líneas generales de los siguientes pasos del proceso. Como se verá en la matriz de indicadores, los aspectos de la lengua y cultura indígena, la salud integral, los procesos pedagógicos amables con los estudiantes, la gestión escolar y la participación social en educación, fueron constituyendo las líneas de indagación y exploración.

3.4. Construcción de una matriz de indicadores

Para la construcción de indicadores fue necesario revisar el concepto de indicador para distinguirlo de las estadísticas, y diferenciar los indicadores educativos de los indicadores de calidad en educación tomando como referencia los planteamientos de Alejandro Tiana (1999).

En este proceso se han construido varias matrices de indicadores que tratan de describir la calidad educativa de los centros escolares de educación indígena, tomando en cuenta las siete cualidades del mundo que se desea vivir. Los indicadores se organizaron en cuatro grandes epígrafes: a) Escuela que fortalece la cultura y lengua indígena; b) Escuela que promueve la vida saludable y el bienestar; c) Escuela amable y preocupada por aprender; d) Escuela organizada y con participación.

FIGURA 3. PROCESO DE DISCUSIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LOS INDICADORES DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

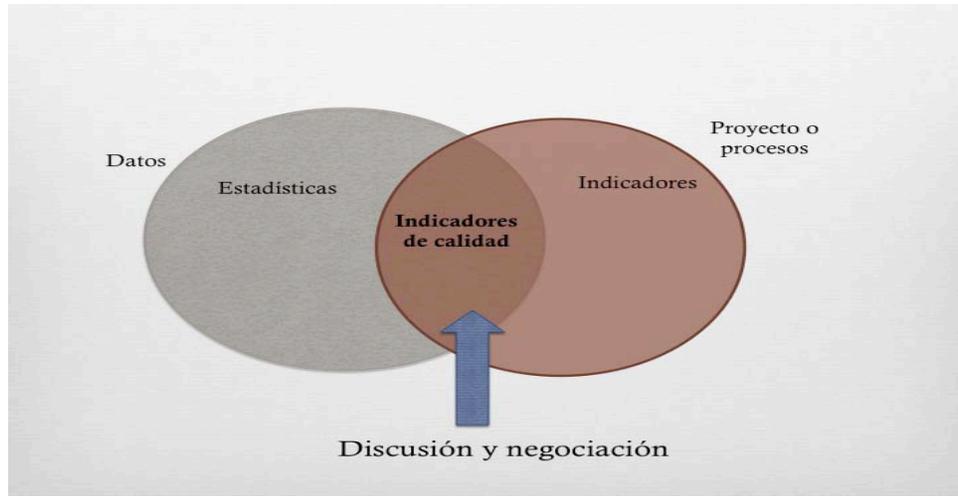
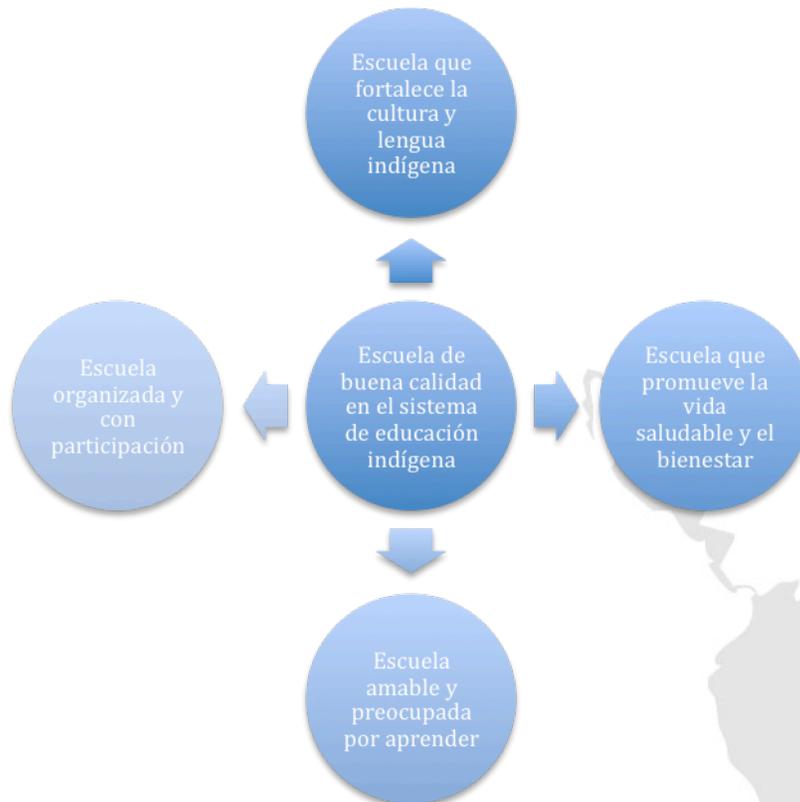


FIGURA 4. ÁMBITOS DE UNA ESCUELA DE BUENA CALIDAD PARA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN



Antes de mostrar la matriz de indicadores, vale la pena recordar las premisas epistemológicas que hemos presentado. El enfoque empleado responde a un modelo pluralista centrado en la acción concreta y no en proponer un modelo trascendental. Los indicadores pretenden ser una herramienta que pueda orientar las acciones identificando los avances y retrocesos de la calidad educativa. No pretende establecer la "escuela ideal". Es posible demostrar que una construcción plural no tiene que ser incoherente,

inmanejable e inútil, a pesar de que los razonamientos y las perspectivas de las que emerge pueden ser no congruentes entre si.

La utilidad de la matriz de indicadores radica en lo que consiste ser una ordenación parcial basada en la intersección de distintas ordenaciones extraídas de diferentes experiencias, planteamientos teóricos o problemas prácticos que sobreviven al escrutinio y razonamiento público. Por ello, no pretende ser universal y trascendental.

Utilizaremos un problema práctico para distinguir entre un modelo trascendental (o moderno) de un modelo pluralista (o posmoderno). En este caso tomaremos un tema relacionado con la salud: tener agua potable en las escuelas. En el modelo trascendental, de manera típica, se construyen indicadores utilizando aspectos, tales como: que las escuelas deben de tener conexión a agua potable, tuberías, medidor de cobro de agua, grifos y bebederos. Todos ellos son indicadores de infraestructura. Para mejorar la calidad se requiere resolver ese problema técnico. ¿Qué pasa en muchas comunidades indígenas ubicadas en zonas poco accesibles? Las escuelas no tienen toma de agua, ni tuberías, ni bebederos. Los niños y las niñas tienen que esperar a que se instalen este tipo de servicios para beber agua potable.

Desde el punto de vista pluralista, se requiere hacer explícito el problema y los valores que se defienden. Si consideramos que lo importante es que los niños y las niñas puedan beber agua potable en su escuela, el indicador puede establecer lo siguiente: "la escuela ofrece agua potable a sus estudiantes". Y para ello, hay múltiples soluciones: se utiliza agua embotellada, se buscan mecanismos para potabilizar el agua con gotas o se hierve, y pueden surgir otras alternativas, en tanto, se exige que la escuela tenga una toma de agua potable. La idea fundamental es pasar de un estado X identificado como no deseable (no beber agua o beber agua no potable) a uno deseable (beber agua potable). La ventaja del modelo pluralista es que ofrece una alternativa de cambio, mientras que los modelos trascendentales presentan una idea de que las cosas no pueden cambiar; debido a que con demasiada frecuencia las soluciones se encuentran fuera del alcance de las personas. Explicado esto, invitamos al lector a revisar la matriz de indicadores.

La versión más reciente de la matriz (sexta) está integrada por 37 indicadores que se distinguen en dos niveles: nivel de escuela general y nivel de aula. Los indicadores de escuela general se vinculan más directamente con las actividades que realiza el equipo directivo, mientras que los indicadores de aula se relacionan más estrechamente con las actividades que realizan los docentes y los estudiantes.

TABLA 2. INDICADORES DEL ÁMBITO CULTURA Y LENGUA INDÍGENA

ESCUELA QUE FORTALECE LA CULTURA Y LA LENGUA INDÍGENA	
Nivel escuela general	
1. Los docentes de la escuela hablan la lengua indígena de la región en sus reuniones de Consejo Técnico.	2. Los docentes y directivos conocen y aplican los cinco ejes del proyecto de la Dirección de Educación Indígena.
Nivel aula	
1. El docente habla la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria.	2. El docente lee en la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria.
3. El docente escribe en la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria.	4. El docente planifica sus clases utilizando saberes comunitarios de la región (Vestido, arte, comida, organización y participación de la comunidad).
5. El docente realiza actividades durante su clase utilizando saberes comunitarios de la región (Vestido, arte, comida, organización y participación de la comunidad).	6. El docente utiliza los materiales didácticos en la lengua indígena.

El primer bloque de indicadores hace énfasis en las características del equipo directivo y equipo docente para conocer y utilizar la lengua indígena de la región en la cual trabaja. Hay un interés manifiesto de no solamente hablar la lengua original sino de leer y escribir en la misma.

TABLA 3. INDICADORES DEL ÁMBITO SALUD Y BIENESTAR

ESCUELA QUE PROMUEVE LA VIDA SALUDABLE Y EL BIENESTAR	
Nivel escuela general	
3. La escuela tiene salones limpios, ventilados, con luz y buen estado.	4. La escuela cuenta con sanitarios y cancha, limpios y en buen estado.
5. La escuela cuenta con normas escritas que garantizan el bienestar de su comunidad escolar.	6. Los alumnos consumen en la escuela alimentos nutritivos y saludables.
7. En la escuela se promueven campañas de conservación del medio ambiente (limpieza, dengue, clasificación de basura, alimento saludable, siembra del árbol, cuidado de tortugas y mariposas, iguana etc.).	8. En la escuela se participa con instancias de salud para el desarrollo de campañas de vacunación y prevención de salud (bucal, oídos, ojos, piel).
9. Las instalaciones de la escuela son seguras.	
Nivel Aula	
7. Los materiales del salón están en buen estado.	8. Los alumnos cuidan su aseo personal (lavado de manos y usan ropa limpia)

El segundo se refiere a la atención a la salud desde un enfoque integral. Recordemos que en las comunidades indígenas las personas son más susceptibles a padecer enfermedades. Esto se manifiesta en el ausentismo de los estudiantes por estos problemas.

TABLA 4. INDICADORES DEL ÁMBITO AMABLE Y PREOCUPADO POR APRENDER

ESCUELA AMABLE Y PREOCUPADA POR APRENDER	
Nivel Escuela General	
10. Los maestros manifiestan un ambiente armónico y de trabajo en equipo.	11. Los directivos y los docentes realizan reuniones de evaluación sobre el funcionamiento de las actividades pedagógicas del centro escolar como elementos de análisis para la mejora.
Nivel Aula	
9. El docente realiza acciones de regularización para los estudiantes que se ausentan temporalmente de la escuela, por necesidades de trabajo o de enfermedad.	10. Los alumnos muestran entusiasmo al realizar las actividades pedagógicas.
11. El docente se dirige a sus alumnos con palabras amables, explica las razones de sus decisiones, toma en cuenta su opinión.	12. Los alumnos pueden expresar sus sentimientos y se les escucha con atención.
13. Los alumnos pueden expresar ideas al abordar un tema de clase.	14. Los alumnos y docentes comparten los conocimientos con respeto y tolerancia.
15. Los alumnos resuelven sus conflictos interpersonales mediante el diálogo.	16. Los alumnos muestran una relación afectiva y de ayuda mutua entre ellos.
17. El docente respeta la igualdad de género en el aula.	18. El docente acepta las diferentes características físicas y capacidades de los alumnos.
19. Los alumnos trabajan en equipo e investigan.	20. El docente registra en su diario de clase las debilidades y fortalezas de su práctica para mejorar su desempeño.
21. El docente cuenta con varios mecanismos de evaluación del aprendizaje de los alumnos (fichas de diagnóstico, reunión de consejo, listas de cotejo, análisis de resultados, etc.).	22. El docente conversa con la madre (padre o tutor) de los alumnos para conocerlos (mediante entrevistas o visitas domiciliarias).

Los indicadores del tercer bloque están relacionados con los procesos de aprendizaje y trabajo en el aula. Aquí vale hacer una importante aclaración, la matriz todavía no incluye resultados académicos o competencias académicas o escolares que se desean alcancen los estudiantes. Este aspecto ha generado una gran discusión sobre: cuáles resultados se desean alcanzar, cómo definir y describir tales resultados,

y qué procesos o mecanismos se requieren para evaluarlos. Este tema ha sido debatido, pero no ha alcanzado un nivel de maduración como para proponer algunos indicadores.

TABLA 5. INDICADORES DEL ÁMBITO ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

ESCUELA ORGANIZADA Y CON PARTICIPACIÓN	
Nivel Escuela General	
12 El director toma en cuenta la opinión y participación de alumnos, maestros y padres de familia para alcanzar las metas educativas del centro escolar.	13. En el centro escolar se realizan actividades de convivencia con las familias.
14. Los padres de familia participan en las actividades de la escuela y del grupo escolar.	15. En el centro escolar está en funcionamiento el comité de padres de familia, participación social y de escuela segura, seguridad.

El último bloque contempla aspectos sobre la participación de las familias y la toma de decisiones sobre el centro escolar.

Esta matriz constituye la base para construir los instrumentos de evaluación de los centros de educación indígena. En el siguiente apartado se presentarán más detalles de los mismos.

3.5. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa

El siguiente paso consiste en desarrollar los procedimientos para realizar la evaluación. En este paso hay varias tareas interrelacionadas: a) construir herramientas de evaluación utilizando los indicadores que se han elaborado; b) establecer los objetivos; c) definir el tipo de evaluación; d) establecer las figuras que realizarán el trabajo; e) la utilización de la información dentro del sistema educativo, entre otros. Informamos algunos avances de este paso de la metodología.

En el proyecto se han establecido algunos criterios para crear un programa de mejoramiento de la calidad de los centros indígenas. Los objetivos de la evaluación son cuatro: 1) conocer la realidad de las escuelas; 2) mejorar los procesos de enseñanza; 3) conocer fortalezas y debilidades de los centros escolares, 4) invitar a otros a participar en el proceso de mejora.

También se ha construido un instrumento de evaluación que utiliza los 37 indicadores de la matriz. Esta herramienta se compone de dos niveles: escuela general y aulas. Los siguientes cuadros muestran algunos ejemplos del instrumento.

CUADRO 1. EJEMPLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL ESCUELA GENERAL

3	La escuela tiene salones limpios, ventilados, con luz y buen estado.	D. No están limpios ni con mantenimiento.	TF. Están limpios.	F. Limpios y en buen estado.
Requiere de observación de la escuela. Comentarios:				
9	Las instalaciones de la escuela son seguras.	D. No son seguras.	TF. Hay áreas inseguras (escaleras sin barandal, hoyos en patios).	F. Son seguras.
Requiere de observación en la escuela. Comentarios:				

Como se muestra en el cuadro 1, el instrumento numera el indicador, presenta el indicador completo e incluye los criterios para emitir el juicio de valor. Existen tres niveles: Debilidad (D); Tránsito a fortaleza (TF); Fortaleza (F). Para que los evaluadores emitan el nivel (F) se necesita cumplir con todas las

cualidades que demanda el indicador. En la parte inferior del indicador se marca el procedimiento para obtener el indicador. Los principales mecanismos son: observación, revisión de documentos y entrevista al director o docente.

CUADRO 2. EJEMPLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL AULA

1	El docente habla la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria.	D. No habla la lengua indígena.	TF. Utiliza palabras sueltas y frases cortas.	F. La utiliza durante la jornada diaria.
	Requiere de observación del aula. Comentarios:			
11	El docente se dirige a sus alumnos con palabras amables, explica las razones de sus decisiones, toma en cuenta su opinión.	D. No usa palabras amables ni explica.	TF. Usa palabras amables.	F. Usa palabras amables, explica y toma en cuenta su opinión.
	Requiere de observación del aula. Comentarios:			

Para los indicadores del nivel de aula se requiere de observar la jornada de trabajo completa para tener las evidencias necesarias y poder emitir el juicio valorativo. Existe un espacio de comentarios que el evaluador utiliza para anotar aspectos relevantes relacionados con el indicador, describir acciones o circunstancias, preguntas que desea realizar al docente o director para tener mayor certeza en la emisión del juicio. El instrumento también incluye un guión de entrevista a directores y docentes.

Con el propósito de conocer el punto de vista de las familias y los estudiantes sobre los centros se han creado dos guiones de entrevista adicionales. Las preguntas se vinculan directamente con los objetivos propuestos para la evaluación y sobre el mundo que se quiere vivir.

Las próximas tareas del proyecto consisten en realizar ejercicios de evaluación en pocos centros para afinar la metodología general y las herramientas. Y en diseñar un mecanismo de acompañamiento basado en las evidencias obtenidas en la evaluación para impulsar planes específicos de mejora de los centros. Estas actividades se desarrollarán en una serie de talleres en los meses próximos.

4. PELIGROS OBSERVADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Antes de llegar a los comentarios finales, nos gustaría reflexionar sobre los riesgos y amenazas de los procesos de evaluación de la calidad. México está realizando evaluaciones en varios niveles del sistema educativo, sin embargo, los argumentos que se utilizan para defender estas actividades suelen ser superficiales. Glazman (2003, p. 81) presenta algunas de las creencias sobre el tema pero que no han recibido evidencias sólidas de su fiabilidad:

- "Hay un mejoramiento automático de las instituciones educativas como consecuencia de las evaluaciones de calidad.
- La difusión de resultados de una evaluación conduce automáticamente a las instituciones educativas a buscar soluciones para mejorar sus niveles de formación.
- La evaluación en general y la medición de la calidad son precisas y claras, y resultado del consenso de los evaluadores entre sí, y de los evaluadores y evaluados".

La evaluación por sí misma no genera el mejoramiento de la calidad educativa, y los procesos usuales de difusión de los resultados no crea las condiciones para que los centros escolares modifiquen sus acciones. Si bien, las evaluaciones muestran y describen los niveles de inequidad y desigualdad existentes, hasta el momento, no contribuyen a disminuir las brechas detectadas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El filósofo Karl Popper (1994) hace la siguiente afirmación: Todos los seres vivos van a la búsqueda de un mundo mejor. Con ese espíritu quisiéramos terminar este artículo enunciando algunas consideraciones finales.

Primero, el sistema educativo mexicano ha respondido a un concepto de justicia utilitario que ha impulsado el avance cuantitativo de indicadores tales como el acceso a la educación pública, la disminución del analfabetismo, años de escolaridad, tasas de deserción. En un siglo, pasamos de tener al 80% de la población analfabeta a tener al 90% alfabetizada y a universalizar la educación primaria. Sin embargo, este mismo sistema educativo al responder a las necesidades de la mayoría ha generado una terrible inequidad y desigualdad a las comunidades originarias de México. Este es uno de los efectos más perniciosos del modelo de justicia utilitario en donde las minorías o grupos específicos se mantienen en condiciones no deseables por el "bien de la mayoría", y si es necesario, deben de permanecer en esa situación si ello permite que la mayoría obtenga todavía mayores niveles de bienestar (Rawls, 2006; Sen 2010). Hay que reconocer que la revolución mexicana del siglo XX logró mitigar los efectos de una sociedad basada en los privilegios, el sistema de educación creció de manera exponencial y abrió oportunidades para una gran parte de los mexicanos, todo ello, basado en un modelo único, un lenguaje nacional único, con un currículo universal. Pero el coste ha sido muy alto, especialmente para las culturas originales del territorio mexicano. Por ello, es necesario trasladar la noción de justicia basada en preceptos utilitaristas a una justicia basada en los logros. Coincidimos con Sen (2010, pp. 50-53) cuando afirma que la justicia no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir, pues la justicia no consiste en tratar de conseguir, o soñar en alcanzar, una sociedad perfectamente justa, sino también en evitar la injusticia manifiesta.

Segundo, los resultados de investigaciones, evaluaciones y diagnósticos muestran que los sistemas de educación indígena tienen una baja calidad educativa. Los docentes y principalmente los niños y las niñas de comunidades indígenas se encuentran en situaciones adversas y en franca desventaja para desarrollar sus potencialidades y capacidades. Mejorar estas condiciones trasciende al esfuerzo solitario del sistema educativo. La contribución más significativa del sistema escolar es cumplir su objetivo primario: lograr que los niños y las niñas aprendan y aprendan a aprender por el resto de su vida. Los centros escolares tienen que esforzarse por crear las condiciones para que esto ocurra. Para ello, es necesario tener buena calidad educativa desde un enfoque integral.

Tercero, bajo la perspectiva pluralista, creemos encontrar un vínculo entre los conceptos de justicia social y evaluación de la calidad que vale la pena analizar y profundizar. Este vínculo se puede observar en dos niveles: a) construir sistemas y herramientas de evaluación de la calidad más pertinentes para los sistemas educativos o centros educativos que atienden a los grupos que han sido identificados como los más susceptibles de sufrir injusticias e inequidades. La pertinencia se puede establecer al utilizar procesos de discusión y razonamiento público entre: autoridades, prácticos de la educación, padres de familia, estudiantes y expertos. Si no deseamos perpetuar las injusticias necesitamos escuchar con atención los

problemas y los anhelos de los integrantes de los grupos más vulnerables; b) una manera de escapar de la racionalidad técnica es utilizar el pensamiento utópico como mecanismo para impulsar cambios en los modos cotidianos de pensar y de actuar que pueden estar contribuyendo a perpetuar o ahondar la inequidad y la injusticia; ya que nos obliga a pensar en: ¿En qué clase de mundo queremos vivir?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2001). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000-2001. Panorama general. Lucha contra la pobreza: oportunidad, potenciamiento y seguridad*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/Spoverv.pdf>.
- Banco Mundial. (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Panorama general. Equidad y desarrollo*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364146.pdf>.
- Briones, I. M. (2009). El uso del velo islámico en Europa. Un conflicto de libertad religiosa y conciencia. Especial referencia a Francia, Alemania, Reino Unido, España e Italia. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 10, pp. 17-82. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/der/02120364/articulos/ANDH0909110017A.PDF>.
- Caballero, J. F. (2006). La teoría de justicia de John Rawls. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), pp. 1-22. Recuperado de http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf.
- Centro de Estudios de la Finanzas Públicas. (2008). *Distribución del ingreso y desigualdad en México. Un análisis de la ENIGH 2000-2006*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2008/cefp0092008.pdf>.
- Concha, M. (2003). El compromiso por la justicia social, una exigencia de la ética cívica y política. *Contaduría y Administración*, 211, pp. 31-38. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21105.pdf>.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- De la Torre, C. (2005). Justicia social, democracia y derechos humanos en América Latina. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 6, pp. 673-701. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/der/02120364/articulos/ANDH0505110673A.PDF>.
- Dickens, C. (2007). *Historia de dos ciudades*. Madrid: Alianza.
- Drucker, P. (1990). *Las nuevas realidades*. México: Hermes.
- Enríquez, J. (2007). *Mientras el futuro te alcanza. Cómo la genómica y otras tecnologías están cambiando tu vida, trabajo, salud y riqueza*. México: Grijalbo.
- Ferrás, C. y Paredes, X. (1999). Reflexiones sobre justicia social y desarrollo alternativo en América Latina. ¿Desarrollo local, desarrollo sostenible y/o ecosocialismo? En Santos, A., Rodríguez, R., Mascarenhas, J. (Coord.), *I Seminario Internacional sobre Perspectivas de Desarrollo en Iberoamérica - Desarrollo Local y Regional en Iberoamérica*, pp. 81-96. Recuperado de http://www.xoan.net/recursos/justicia_social.pdf.

- Gago, P. F. (1994). Los principios de la justicia social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7, pp. 87-107. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS9494110087A.PDF>.
- Glazman, R. (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós
- Gobierno del Estado de Michoacán. (2003). *Plan estatal de desarrollo del Estado de Michoacán de Ocampo, 2003-2008*. Morelia: GEM.
- Gobierno del Estado de Michoacán. (2008). *Plan estatal de desarrollo 2008-2012*. Morelia: GEM.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Hausmann, R. y Székely M. (1999). Inequality and the family in Latin America. *IDB Working Paper Series*, 393. Recuperado de <http://www.hks.harvard.edu/fs/rhausma/WP/pubWP-393.pdf>.
- Harris, P. (2005). *El Funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: FCE.
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2009). *Internal displacement. Global overview of trends and developments in 2008*. Geneva: IDMC. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7076.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Martínez, J. F. (2006). La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales. En Rosas, L. (Coord.) (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE ICREFAL.
- Myers, R. y Martínez, J. F. (2003). *Educación Preescolar en Dos Pueblos de la Mixteca Alta: un estudio comparativo* (Estudio de caso presentado a la Secretaría de Educación Pública y UNICEF) Recuperado del sitio de Internet ACUDE Hacia una cultura democrática. A.C. <http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Estudio-Comparativo-Fase2.pdf>.
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI/PNUD.
- Popper, K. (1994). *En Busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. México: Debate.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación del estado de Michoacán. (2010). *Resumen estadístico de inicio de curso 2009-2010*. Recuperado de <http://educacion.michoacan.gob.mx/images/stories/escuelas/2009-2010.pdf>.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Surowiecki, J. (2005). *Cien mejor que uno. La sabiduría de la multitud o por qué la mayoría es más inteligente que la minoría*. Barcelona: Urano.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Tiana, A. (1999). *La evaluación de la calidad de la educación: modelos, conceptos e instrumentos*. Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(22), pp. 25-46. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/seminario-2006/ponencia-tiana.pdf>.
- Tello, C. (Mayo, 2010). *Sobre la desigualdad en México: los años recientes*, presentado en XII Reunión de Economía Mundial. Caminos para superar la crisis, Santiago de Compostela, España. Recuperado de <http://www.usc.es/congresos/xiirem/pdf/58.pdf>.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO: París.
- Winkler, D. y Cueto, S. (Ed.) (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=EtnicidadRazayGenero.pdf>.

