



La Escuela –Corporación:
Políticas de calidad en la *isotización* del escenario educativo

Requisito parcial para optar al título de
Maestría en Estudios Culturales
Facultad de Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Javeriana

2012

Estudiante: Alvaro Hernández Bello

Director: Eduardo Restrepo

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA DE ESTUDIOS CULTURALES

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Luis Alfonso Castellanos Ramírez, S.J.

DECANO DEL MEDIO UNIVERSITARIO (E)

Luis Alfonso Castellanos Ramírez S.J.

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS CULTURALES

Marta Cabrera

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Eduardo Restrepo

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA ETAPA: DECISIÓN, DISCUSIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE CERTIFICACIÓN	13
Un camino a ciegas: personas, objetos e ideología	20
Normas, leyes y procesos: entre el derecho y el servicio	26
Entrada – Proceso – Salida: la fábrica-escuela	39
SEGUNDA ETAPA: EL PROCESO DE LA INCORPORACIÓN	51
El virus de la actitud	55
El dispositivo formato: una suerte de panóptico	63
Del Manual de Convivencia Escolar a los dispositivos de producción de saber	70
Desafiando gigantes, los ejecutivos de la educación y otros ridículos cinismos	80
Entre la escuela y la corporación: la caja de herramientas	86
La auditoría de calidad y la certificación	89
LÓGICAS EN CONFLICTO: LA ESCUELA Y LA CORPORACIÓN	103
La lógica cultural del capitalismo tardío	104
La lógica de la escuela: la experiencia	116
DEGLUCIÓN DE LA NORMA: LAS REAPROPIACIONES ANTROPOFÁGICAS	125
“Los objetos en el espejo están más cerca de lo que parecen”	128
Más allá de las buenas intenciones: un nuevo escenario político de lucha	132
SÍNTESIS DE RESULTADOS E IMPLICACIONES POLÍTICAS	139
Objetivos y resultados de la investigación desarrollada	139
Implicaciones políticas específicas	141
Implicancias políticas generales	142
BIBLIOGRAFÍA	144

INTRODUCCIÓN

“En apariencia, no es sino la solución de un problema técnico; pero a través de ella, se dibuja todo un tipo de sociedad”
(Foucault, 2003: 219).

La idea de la *calidad de vida total* en el capitalismo tardío ha pasado a ser, además de un mal chiste para la gran mayoría de las personas en el mundo, toda una estrategia de control sobre el conjunto de actividades en que nos desenvolvemos los seres humanos. La calidad de la salud, de la infraestructura, de los artefactos, de los alimentos... de la educación, hoy se considera como un asunto de máxima importancia. ¿Quién no querría que las cosas que usamos, vestimos y comemos fueran de calidad? Sin embargo, ¿puede un *derecho fundamental* no serlo? ¿Puede ser, por ejemplo la salud, un asunto de mala calidad y seguir siendo derecho? Si aún así, pensáramos que se trata de lograr una eficacia y un beneficio cada vez mayor en la atención en salud, ¿no serían justamente las instituciones dedicadas a la salud, su grupo de profesionales, sus tradiciones, su campo de saber, entre otros, los que deberían determinar las características y los indicadores correspondientes que ayudarían a determinar qué es y cómo lograr una salud *de calidad*? Pues bien parece que no. Ahora se considera que la calidad es un valor abstracto independiente de cualquier realidad específica a la cual se le quiere aplicar dicho adjetivo. La calidad de un lubricante de auto, de un par de zapatos, de una bolsa de leche o de la atención de una emergencia médica se podrían juzgar bajo los mismos parámetros. Existe un tercero que podría juzgar la calidad de

cualquier actividad humana. Un criterio para todos y todos para uno. Se acepta la multiplicidad de actividades, de pensamientos, de ideologías incluso, pero no de criterios. En esto no hay negociación: tendrán una medida única para compararse o no existirán.

Algunos justifican la idea al pensar que la creación de una única medida para juzgar un grupo de cosas, un estándar por ejemplo, es algo de evidente necesidad. Que si compro un tornillo aquí me sirva para ponerlo allá, que mi tarjeta de crédito sea del mismo tamaño que las del resto del mundo, que podamos escribir en hojas tamaño carta, que nos podamos, en fin, comunicar, se debe a que tenemos estándares. La Organización Internacional de Estándares (ISO por sus siglas en inglés) lo cree así, y por eso desde sus inicios, cuando vio la necesidad de que la fabricación de armas tuviera ciertos parámetros que permitieran un comercio más amplio entre los productores de partes distintas, se dio a la tarea de crear estándares para todo. En un principio los estándares se fijaban sobre el producto final, es decir, se pedían que determinados productos cumplieran con especificaciones de tamaño, de materiales, de consistencia, durabilidad, etc. El control sobre el producto, lo entendieron Taylor y Ford desde finales del siglo XIX y comienzos del XX no podría garantizarse, ni ser más eficiente, rápido y menos costoso sin tener un control sobre el proceso. ISO también, mucho después, lo entendió así y por eso ya no sólo creó normas para controlar los productos sino también los procesos. Luego, consideró que todas las actividades del ser humano se organizan en forma de procesos, lo cual se podría decir que es bien cierto, pero procesos como los de una máquina. Consideró que todo lo que hacía el ser humano se podía comparar con lo que se hace en una fábrica: hay una entrada de materia prima, se hace un proceso, y de esto sale un producto. Fue cuando se le ocurrió que si logramos

controlar el proceso rigurosamente y bajo unos parámetros estrictos, *cualquier* proceso, *sea el que fuere* me garantizaría que el producto saliera de la misma forma, siempre. Entonces, que la calidad de un producto depende no sólo de la calidad de las materias primas, sino sobre todo, del control que yo haga sobre el proceso. Controlar procesos se llama gestión, e ISO se inventó los “Sistemas de Gestión de la Calidad” cuya misión sería la creación de un conjunto de normas que permitieran controlar *cualquier* proceso, como si todos fueran equiparables. Aquí, vamos a estudiar cómo fue, a quiénes se les ocurrió, por qué razones y qué consecuencias tuvo la idea de hacer lo propio con las escuelas. Lo veremos desde el caso concreto de una institución educativa de Bogotá, pero siempre con la mirada puesta en el proceso de conjunto que esto explica, especialmente en tiempos de la globalización de las desigualdades, de la lógica instrumental y de la injusticia estructural. Veremos cómo se dio concretamente el proceso de implementación de la norma tomando como caso una institución educativa con el fin de poner el discurso de la norma en el terreno de la tensión y confrontación la experiencia propiamente pedagógica en tanto que experiencia de sentido.

Mientras redacto esta introducción, el país atraviesa una coyuntura política de extrema importancia que atañe directamente a este trabajo. Los estudiantes colombianos se han tomado las calles del país para protestar por la reforma la ley de educación superior, lo que ha resultado en la conformación de un gran movimiento estudiantil, nunca visto desde hace más de 40 años: la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE. Tres cosas llaman la atención de esta coyuntura. La primera, que es un movimiento alternativo a lo que hemos venido acostumbrándonos los ciudadanos: sus realizaciones han alejado la idea de destrucción del espacio público inaugurando espacios de protesta como escenarios de una representación, de una dramática del discurso que ha logrado,

incluso, neutralizar y controlar los brotes de violencia, tanto al interior de las marchas, como de parte de la fuerza pública en los ya conocidos y no poco frecuentes casos de represión. Eso indica una cuestión crucial en el panorama político que tiene sus ecos en todo el mundo: asistimos a un cambio de generación (no sólo etárea, sino también política, intelectual), a un momento de relevo que nos permite pensar y actuar sin los viejos prejuicios y doctrinas que indicaban las políticas de la representación y de la identidad que han dividido al escenario político en derechas e izquierdas, haciendo más énfasis en las brechas que las separan en un pretendida era post-ideológica, que en las alternativas reales y eficaces que aportan a las coyunturas históricas. Hoy, muchos nos sentimos desidentificados con la arenga guerrillera como con el esnobismo arribista de esta cultura narco-terrateniente, y sentimos que podemos pensar más libremente, incluso, la hipótesis comunista (Badiou, 2010) o la idea de comunismo (Douzinas y Žižek, 2010) como de manera patente se puede notar en no pocas de las intuiciones y exigencias de este movimiento.

Una segunda cuestión que llama poderosamente la atención, es la conciencia de las “escalas” de la política educativa, que ha permitido conectar, la lucha concreta a propósito de una ley de educación superior, con su racionalidad constituyente, la neoliberal, de tal suerte que ha otorgado a los estudiantes “movilizados” de una conciencia de proceso y de totalidad histórica muy interesantes. Así se pudo notar en las jornadas de paro de octubre y noviembre, cuando se hizo conciencia que la “privatización” total de la educación ya había empezado hace mucho y que respondía a una lógica política que, de no desentrañarla y entenderla, sería en vano cualquier intento de cambio. Así las cosas, la protesta se puso en el terreno de la discusión entre el

“derecho” y el “servicio” articulando una lucha concreta, un contextualismo radical¹ (el proyecto de ley finalmente fue retirado del congreso) que atañe a una comprensión de la totalidad histórica (y una voluntad de poder-molar) que dejaría despistado a más de un “posmoderno”. Desde el principio, mi trabajo se ha ubicado en estas tensiones y ha buscado articular ambas exigencias. Quisiera pensar que mi trabajo es una contribución a esta discusión pública.

Por último, la tercera cuestión que llama la atención, es la difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado. Los estudiantes de las universidades “privadas” salieron masivamente a marchar y a reclamar por algo que, aparentemente, no les afectaba. Pues bien, la apariencia cayó y se desmitificó. Los estudiantes, esta vez unidos, comprendieron que detrás de estas políticas educativas “se dibuja todo un modelo de sociedad”, a partir del control de uno de sus principales pilares: la educación. A mi modo de ver, lo que sucedió aquí fue la voluntad por hacer explícito lo que la carta política afirma, al decir que toda educación es pública, con independencia que su “administración” sea privada o no.

Cuando inicié este trabajo, muchos me preguntaron si tenía sentido hacer una crítica a un modelo de política educativa que iba dirigida a instituciones privadas y que además se hacía desde dentro, como un empleado. Que un trabajo de tal carácter nacería muerto. Hoy la respuesta se alza con toda la fuerza de lo real. Hoy, más que hace tres años cuando empezó a tomar forma este trabajo, cobra una gran importancia el entender que, no por ser profesor de una institución de administración privada, de un colegio privado, no se pueda hacer un discurso público sobre la educación, que uno no tenga

¹ Debo a mi tutor Eduardo Restrepo y por extensión a Lawrence Grossberg esta noción que se convirtió en una premisa no sólo epistemológica de lo que significa inscribir este trabajo en el campo de los estudios culturales sino también metodológica en tanto que voluntad por teorizar desde lo concreto.

preocupaciones por lo “común”, que ni siquiera no valga la pena, sino que no se nos sea permitido. Pues bien, he aquí que ser ciudadanos, que el ejercicio de la ciudadanía no conoce distinciones ni fronteras entre lo aparentemente público y privado.

Estos tres elementos, un panorama político donde renacen ideas fuertes, una articulación de lo concreto con la “totalidad histórica” y la recuperación de espacios democráticos cooptados por la privatización de gran parte de los escenarios sociales son también el alma y trasfondo de este trabajo.

El trabajo pretende ilustrar un proceso y ofrecer un análisis de una experiencia que, por la velocidad con la que ese vivió, no permitió que se reflexionara ni a tiempo ni mucho menos convenientemente. Tal velocidad ha hecho necesaria una mirada por el espejo retrovisor, aquel que portan los automóviles y que sabiamente dice: “*objects in the mirror are closer than they appear*”: los objetos que se vuelven a mirar, realmente están más cerca de lo que parece, o como mejor dice Benjamin: “corresponde al materialismo histórico retener con firmeza una imagen del pasado tal como ésta se impone, de improviso, al sujeto histórico en el momento de peligro” (Benjamin, 1968: Tesis VI).

Así pues, el objeto de este trabajo es ofrecer una crítica a una forma de pensar y de actuar el escenario educativo en “el momento de peligro”, instante que Frederic Jameson, en su descripción del “posmodernismo”, afirma que representa la “lógica cultural del capitalismo tardío” (Jameson, 1984); tal crítica toma forma entonces a través del análisis de una práctica específica que se conoce como la “certificación de calidad”, bajo los modelos de “gestión de la calidad”. Tal práctica, tal racionalidad que la sustenta, obligan a que quienes nos vemos constreñidos por ella la pensemos, la recreemos, nos la apropiemos y en dado caso, nos la comamos (como se verá en las

conclusiones) y con esto, ayudemos a hacer un alto en esta “autopista del progreso” como gustaba decirnos Rosario Casas en su seminario de Walter Benjamin para describir aquello que el recién elegido presidente del gobierno ha confesado (de manera ideológicamente representativa) es el proyecto de nación: “las locomotoras del progreso”. Pues bien, el objeto de este trabajo es hacer una crítica a tal filosofía de la historia a través de un análisis del todo concreto, no una discusión teórica sobre tal filosofía, sino la visibilización de tal racionalidad en sus actos concretos, en sus modos de proceder, o para decirlo de manera irresistiblemente foucaultiana el estudio de unos “focos de experiencia” (Foucault, 2010b)² a través del análisis de las normatividades de los comportamientos, de la formación de saberes y de la constitución de modos de ser de los sujetos. El análisis de tales prácticas, saberes y subjetividades representan la voluntad por detenerse a pensar, a ver para atrás “en estos momentos de peligro” para resistir, calmadamente activos, la velocidad arrolladora de estos nuevos íconos representativos de la filosofía del progreso: “Marx dijo que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez las cosas se presenten de muy distinta manera. Puede ser que las revoluciones sean el acto por el cual la humanidad que viaja en ese tren, aplica los frenos de emergencia” (Benjamin, 1991: T. I,3).

Los frenos de emergencia aplicados a esta coyuntura, nos han permitido pensar mejor lo que hemos hecho, lo que significa, lo que nos reta a hacer, y al hacerlo, reconocemos esas “imágenes del pasado en este ahora de la reconocibilidad [que] lleva en el más alto grado la marca del momento crítico y peligroso que subyace a toda

² Cito aquí uno de los últimos trabajos de Foucault presentados en sus clases en el Collège de France en el periodo de 1982 a 1983 (El gobierno de sí y de los otros) por el ánimo de síntesis con el que en muchas de sus clases trata de resumir su gran proyecto intelectual. Sin lugar a dudas, las intuiciones e intenciones por trabajar la verdad, el sujeto y el poder se pueden rastrear a lo largo de todas sus obras, desde las más “estructuralistas” hasta las últimas que, en América Latina, parece ser, hasta ahora empiezan a reapropiarse.

lectura” (Benjamin, 2002, Convoluto N 3,1) y con esto, a establecer las relaciones entre lo concreto de una práctica y lo que esta representa en tanto que acumulación, efecto, y resultado de todo un proceso histórico que la excede.

El método usado, debe mucho en sus técnicas al trabajo arqueogeneológico de Foucault y en su sentido y propósito a la voluntad benjaminiana por “cepillar la historia a contrapelo” así como al uso de “imágenes dialécticas” para describir varias situaciones. Tal uso de cepillar la historia a contrapelo, se sirve de las imágenes dialécticas para ilustrar hechos e interpretaciones que cobran más sentido en estos “instantes de peligro”; no se recurrirá a más imágenes que aquellas que, de manera significativa, acompañaron el proceso de incorporación de la norma, con el fin de realizar un verdadero proceso de reapropiación de las significaciones que contribuyeron a legitimar la entrada de los Sistemas de Gestión de la Calidad.

Esta breve “confesión filosófica” que representa esta introducción, busca enmarcar, por así decirlo “ideológicamente”, mi trabajo; también busca señalar una forma de lectura de los materiales que recopiló y de los análisis que hago sobre ellos. El trabajo está dividido en dos grandes partes que corresponden a las dos grandes etapas del proceso de incorporación: la de la decisión, discusión y diseño de la propuesta de certificación y la del proceso de incorporación como tal. En ambas, se trabaja con materiales concretos a partir de los cuales se teoriza, con herramientas que deben mucho a mi paso por la maestría. Termina con una conclusión “antropofágica” donde se recuperan las principales líneas y finalmente se degluten.

Agradezco a las personas que estuvieron acompañando este proceso, y en especial, a quienes me facilitaron su tiempo para entrevistas, discusiones y permisos para revisar documentos y en general, a muchos colegas lasallistas que en cierta medida

fueron cómplices de esta tarea. A mi tutor, Eduardo Restrepo, quien supo con paciencia entender mi forma de trabajo y me obligó, de manera muy pertinente, a pensar lo concreto y desde lo concreto. Al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, por haber apoyado esta iniciativa con una beca de investigación la cual permitió una dedicación más amplia a este trabajo y sobre todo, por su acompañamiento constante y sus acertadas evaluaciones. A mi “profesora estrella” Erna von der Walde, quien tuvo el placer de nunca haber leído una línea de este escrito, y sin embargo, iluminar desde los seminarios de Cultura y Política en América Latina y de Estudios Culturales en América Latina el horizonte antropofágico en que terminó mi trabajo y sobre todo, con quien pude discutir en la “pública clandestinidad” del café OMA (renombrado por nosotros como la “Oficina de Mejoramiento Académico”) las líneas fundamentales de un proyecto intelectual del cual este trabajo es un escalón.

Queda un agradecimiento final a todos los estudiantes con los que tuve la oportunidad de compartir, primero en el Instituto San Bernardo De La Salle y luego en la Universidad De La Salle la inquietud por defender una educación siempre pública, crítica y democrática. A ellos mi aprecio y admiración.

Bogotá, Noviembre de 2011

PRIMERA ETAPA: DECISIÓN, DISCUSIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE CERTIFICACIÓN³

Trabajé durante tres años, de tiempo completo en una institución educativa de Bogotá. Entré en el año 2007, en el último año de mi licenciatura. Si bien antes, desde el 2002, había tenido contacto con la práctica pedagógica, hasta ese año comencé lo que llamo una “inmersión total”⁴ en el sentido de cantidad de trabajo y también en el sentido existencial. En el año 2009 inicié mi estudios de maestría, así que este periodo está enmarcado en el fin e inicio de dos etapas formativas que se ofrecen también como marco de comprensión. Debo decir algo aún: mi formación pedagógica se realizó desde una perspectiva de la hegemonía y no de la subalternidad : me formé pedagógicamente en una congregación religiosa donde aprendimos a “manejar” los colegios a la par que aprendimos las cuestiones relacionadas con la inmediatez de la práctica pedagógica. Se nos formó para pensar las instituciones en su totalidad y para atender a ellas de tiempo completo; para tal fin, se destinaron una serie de prácticas entre ellas las simbólicas que otorgaban un reconocimiento por parte de la comunidad educativa para quienes (en ese entonces también yo) éramos “los dueños del colegio”. Este acento formativo, aún cuando ahora ya no pertenezco a la congregación, había creado en mí una especie de

³ La primera vez que escribí este aparte, puse una nota a propósito de mi decisión por no poner el nombre de la institución educativa que analicé, cosa que hoy me parece inaceptable. El Instituto San Bernardo De La Salle, y la congregación que lo rige, de la cual yo mismo hice parte durante más de tres años (también...) son ambas, instituciones que admiro y a quienes dediqué (y en cierto modo dedico) mi trabajo y mis reflexiones y por lo mismo, mi crítica, porque tengo la convicción que sólo así es posible hoy una educación, una vida, una esperanza. Sin embargo, he querido dejar una parte de esta primera nota, porque refleja muy bien el “ambiente” en que se estaban pensando estas ideas: “Quienes conocen de cerca mi trabajo, esta aclaración, además de graciosa, es improcedente. Para quienes va dirigida la crítica podrá ser molesta, pero en todo caso, sepan que lo hago únicamente para que la violencia institucional concreta en sus acciones y abstracta en sus razones para proceder, no afecte a los que, en la base, procuran una experiencia educativa significativa, valiosa y acorde con las urgencias de nuestros tiempos”.

⁴ Quiere decir que estaba en el colegio de tiempo completo y no en el trabajo por horas o por días que era la experiencia que había tenido hasta el momento.

intuición acerca de la dinámica de las instituciones escolares como un todo, y no sólo de lo que atañe a las funciones particulares que desempeño en ellas. También veía siempre a mis superiores como iguales y actuaba en correspondencia entendiendo siempre que se trataba de un trabajo en equipo y no de una división de trabajo donde unos planean y otros ejecutan. Por último, a pesar de mi distancia frente a la congregación por mi retiro, he mantenido hasta el momento profundos lazos de amistad con las personas que aún siguen ahí y permanecen en la convicción de una educación que contribuya y sirva de base a la transformación social a través de la praxis emancipatoria. Con ellas comparto también muchas de las intuiciones que presento aquí⁵.

Cuando llegué al colegio⁶ en el año 2007, ya se había hecho un primer recorrido en torno al proceso de certificación, pero dicho recorrido fue antes que nada formal y no había impactado en principio a la comunidad. El año pasado (2009) el colegio recibió el certificado, por lo que el periodo comprendido entre el 2007 al 2009 (tres años) fue justamente donde se sucedió el proceso de incorporación de la norma en su forma concreta. Veamos entonces lo que sucedió, primero, desde el año 2005 hasta principios del año 2007 en cuanto al proceso de implementación del Sistema de Gestión de la Calidad.

El colegio hace parte de una red de instituciones educativas del país que está conformada por cerca de 22 obras⁷. Por lo tanto, las decisiones (es decir la política) no se toman autónomamente en cada institución sino que se realizan para el conjunto desde

⁵ La costumbre obliga a decir que lo dicho en este trabajo, es enteramente mi responsabilidad.

⁶ Utilizaré el término colegio o institución, indistintamente, para referirme al escenario objeto del estudio de caso, el Instituto San Bernardo De La Salle. Para referirme a la educación en general, en su forma institucionalizada, hablaré de escenario educativo o de escuela.

⁷ La mayoría son instituciones educativas de enseñanza básica y media, además de una universidad y un voluntariado.

el gobierno central. Hacia finales del año 2005, dicho gobierno en una reunión cuatrianual⁸ toma la siguiente decisión:

Continuar los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación de las Instituciones Educativas Privadas y Oficiales, de forma que busquen la máxima calidad Educativa de las comunidades escolares, enfatizando la formación en el espíritu cristiano, ecológico y solidario. Las instituciones tendrán como meta para los próximos tres años haber adelantado el proceso necesario hasta obtener la acreditación.⁹

Este documento testimonia la primera decisión que confirma el deseo (que según algunas actas de reuniones que sucedieron a esta decisión ya se había comenzado a gestar en reuniones anteriores) de *acreditarse*. He aquí una primera ruptura que es necesario evidenciar. La decisión que se toma es por la acreditación y no por la certificación. Es algo que advierte de manera clara el entonces secretario para la educación de la red en entrevista personal. Hay que reconstruir aquí el proceso de cómo al hablarse de acreditación se terminó haciendo una certificación, qué elementos configuraron ese salto y lo hicieron posible. Para tal fin, primero voy a establecer de manera breve las diferencias entre acreditación y certificación y luego rastrearé los momentos en que se dejó de hablar de acreditación para hablar de certificación.

La acreditación se refiere a un proceso que tiene ya larga data en Colombia y que se puede representar mejor en el caso de la educación superior; para tal caso, en Colombia se creó, en el año de 1992, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de conformar y ejecutar un Sistema Nacional de Acreditación. Dicho sistema

⁸ Es la reunión más importante que dura aproximadamente una semana. En ella se trazan los lineamientos de reflexión y trabajo para los siguientes años y se elige el gobierno central.

⁹ 2005, XII Capítulo de Distrito.

es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992).

Es decir, el CNA, como paradigma de la “acreditación” en Colombia se dirige a *garantizar* una “educación de calidad”¹⁰, donde esta se determina “por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional” (Ministerio de Educación Nacional, 1992), a diferencia de la “certificación”¹¹ que se refiere estrictamente a la implantación de los Sistemas de Gestión de Calidad. De hecho, el entonces secretario de educación de la red, afirma que la acreditación se refiere de manera más cercana a la cuestión de *garantizar el derecho a la educación* mientras que la certificación a la conformidad en la prestación de un *servicio educativo*¹².

¹⁰ Es interesante ver cómo, por ejemplo, con el fin de garantizar una educación de calidad fue necesario desentrañar en el ámbito de la política educativa internacional (Naciones Unidas–UNESCO) el significado de calidad para extenderlo a otros lugares distintos a los que lo relacionaban únicamente con el desempeño académico. Para tal caso, se construyeron una serie de “indicadores de calidad educativa” que sirven incluso como una suerte de “estándares” pero cuyo origen, al menos en principio, no proviene del paradigma industrial de vigilancia sobre los procesos sino que se explica por la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia y otros factores en los países en vías de desarrollo. Es importante notar, cosa que no haremos aquí, cómo este tipo de políticas internacionales ejercen presión (así su discurso sea el del *derecho* y no el del *servicio*) sobre la política local que debe *garantizar* el cumplimiento de unos indicadores. Ver por ejemplo Katarina Tomasevski (2001) y UNESCO (2007).

¹¹ En no pocos casos, ambos procesos (acreditación y certificación) se confunden fácilmente y es preciso decir que incluso, para muchas organizaciones son lo mismo, ya que en algunos casos otorgan una *certificación* de que están *acreditados*. Sin embargo, en este caso es muy importante establecer esta distinción pues está en el origen de la decisión por tomar una o la otra y más precisamente, en la confusión que permitió pasar de la una a la otra.

¹² Sin embargo, no se puede decir que las políticas de acreditación no se correspondan con lo que hemos llamado aquí con Jameson, la “lógica cultural del capitalismo tardío”. De hecho, como afirma Zambrano, “En su dimensión conceptual, el modelo de calidad establecido por el MEN para la educación colombiana del siglo XXI, bien podría funcionar para una fábrica de chocolates o rodamientos en los años 40’ y 50’ en los EE.UU. La totalidad del modelo descansa en los estándares y las pruebas censales que bien se pueden entender como los controles estadísticos de calidad de las industrias de la posguerra” (2005: 139).

Pero sigamos con la historia. El documento que citamos arriba afirma la voluntad de continuar con un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación y esto con el fin de buscar y conseguir la “máxima calidad educativa de las comunidades escolares”. ¿Qué hizo posible el salto de la acreditación a la certificación? Dos hechos son aquí importantes para ilustrar este proceso: primero, de la red de colegios ya había uno *certificado*, se trata del colegio de más prestigio, (y también el más costoso, dirigido para la clase media-alta y alta de la capital), el Colegio De La Salle, que de manera autónoma y por iniciativa propia, decidió implantar un Sistema de Gestión de la Calidad cuya certificación se otorgó en el año 2006 (pero cuyo proceso llevó cerca de dos años). De esta forma, ya existía en la red un colegio que funcionaba como *paradigma* del proceso de certificación; pero en la discusiones que se recogen en las actas de las reuniones de ese entonces, no se habla del debate ni la diferencia entre acreditación y certificación.

El segundo hecho, que parte del primero descrito, se refiere a la voluntad del gobierno central de la red por lograr una acreditación no para las obras educativas de manera individual sino que fuera posible acreditar toda la red a un mismo tiempo. Esta voluntad empezó a movilizar el discurso acerca de la importancia y urgencia de lograr una acreditación y que se haría siguiendo el modelo del colegio ya certificado (ACTA 001 de Agosto 17 de 2006 - Reunión de rectores) de tal manera que lograra hacer confluir las distintas (y en ocasiones contradictorias) dinámicas de cada una de las obras en un movimiento en red. Veamos cómo se retoma este proceso en los testimonios recogidos en las actas de la época:

En el año 2005 en la primera y única reunión de rectores que se realizó en Bogotá se tomó una decisión y como consecuencia inmediata de esa reunión, se habló de cómo se iban a unificar los

critérios para poder alcanzar esa meta o propósito del XII Capítulo Distrital¹³, entonces se decidió acudir a ICONTEC y empezar a hacer los diplomados de alta calidad, los primeros que participaron fueron los [...] rectores y algunos de los miembros de sus equipos de apoyo. (Acta 003, septiembre 3 de 2006 – Reunión de rectores de colegios a certificar).¹⁴

Vemos aquí lo que sucedió realmente: desconociendo la diferencia entre acreditación y certificación, optaron por certificarse pensando que se iban a acreditar, es decir, partieron del supuesto de que para cumplir con el propósito de conseguir la “máxima calidad educativa” se podía indistintamente optar por el modelo de la certificación, es decir, el de la implantación del Sistema de Gestión de la Calidad. A la base de este malentendido (y más allá de algo llamado “buena voluntad”) es necesario decir que el proceso de certificación tiene como asiento una ignorancia, un desconocimiento, algo que más propiamente podríamos decir un “sentido común” que llevó a creer (sin explicación alguna) que *lo importante es (querer) conseguir la calidad (en abstracto) no importa cómo*.¹⁵

Para llevarse una idea de lo que pensaban en ese entonces por calidad basta con mirar los documentos emitidos por el Colegio De La Salle, primero en certificarse y

¹³ El capítulo distrital es la reunión cuatrianual descrita arriba.

¹⁴ Cito esta acta porque reconstruye el proceso, en palabras del visitador provincial (superior de la congregación). Si bien está adelantada en el tiempo, recoge como ninguna otra el inicio del proceso.

¹⁵ Las resonancias gramscianas que encontramos aquí nos ayudan a interpretar este proceso como un caso donde funciona la hegemonía del pensamiento, lo que también podemos llamar una colonialidad del saber que opera bajo el signo del reconocimiento, de nuevo en abstracto, que socialmente han conseguido instituciones como el ICONTEC: ¿Por qué y cómo se difunden, y llegan a ser populares, las nuevas concepciones del mundo? En este proceso de difusión (que es, al mismo tiempo, de sustitución de lo viejo y, muy a menudo, de combinación entre lo nuevo y lo viejo) influyen (¿cómo y en qué medida?) la forma racional mediante la cual la nueva concepción es expuesta y presentada, la autoridad (en cuanto sea reconocida y apreciada, por lo menos genéricamente) del expositor, y de los pensadores y científicos a los cuales llama en su apoyo el expositor (Gramsci, 1984, p. 20). Si bien en este texto Gramsci pone una de las bases del proceso revolucionario, es claro que describe el proceso de la hegemonía, del consenso. En palabras de Foucault podríamos decir incluso que estas prácticas de poder están atravesadas por una producción de saber; sin embargo, Gramsci nos hace caer en cuenta que dicha producción de saber se puede dar también por el consenso y no necesariamente por la conciencia total del proceso, es decir, por la aceptación de un saber considerado legítimo que fue producido por una parte distinta al receptor. He aquí, como veremos en la tercera parte, un proceso de consumo cultural.

modelo de los demás, sobre el Sistema de Gestión de la Calidad. En la página web del colegio se ha destinado un espacio para el tema de “Gestión de la Calidad” donde podemos ver lo siguiente:

La certificación es el procedimiento mediante el cual una tercera parte diferente al productor y al comprador asegura, por escrito, que un producto, un proceso o un servicio, cumple los requisitos especificados. Por esta razón, constituye una herramienta valiosa en las transacciones comerciales nacionales e internacionales. Es un elemento insustituible para generar confianza en las relaciones cliente-proveedor.

Estos son grandes logros lasallistas y motivo de orgullo para toda la comunidad del Distrito Lasallista de Bogotá y que toma como ejemplo para el resto de Colegios e Instituciones Lasallistas en obtener dicha certificación para todos sus planteles educativos.¹⁶

Se puede ver aquí el grado de asimilación de la norma y el contraste que hay entre los dos párrafos. “Los grandes logros lasallistas” en materia de educación, no son otra cosa que lo que sucede entre un “comprador” y un “productor” que “compra” en “transacciones comerciales” y al cual se le “satisface una necesidad”. La colonización lingüística y en general del saber no resultan más patentes en otros momentos. De aquí que, según este modelo, la norma se va a implementar en las otras instituciones educativas utilizando el mismo lenguaje y suponiendo los mismos términos dentro de los cuáles se comprende las obras en tanto que instituciones-empresas.

Es importante decir aquí que esta “confusión” entre acreditación y certificación no estuvo tan sólo en el momento de la decisión política sino también en el proceso de incorporación de la norma (y el subsecuente despliegue de un aparato ideológico que le justificara) pues hacía posible estar haciendo una cosa pensando que se hacía otra. En

¹⁶ http://www.colsalle.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=118&Itemid=53. Fecha de visita: 05 de Febrero de 2010.

este caso de “tiranía de lo abstracto sobre lo real” es importante detallar cómo se entablaron las discusiones y decisiones antes del año 2007 que dieron forma al proceso de implantación del Sistema de Gestión de la Calidad.

Un camino a ciegas: personas, objetos e ideología

El salto en la comprensión de la acreditación por certificación se vio confirmado cuando se envían a varias personas (en un principio los Hermanos) a hacer el diplomado de calidad de ICONTEC¹⁷. Este proceso comenzó con la conformación de un “equipo distrital de calidad” conformado por dos hermanos, tres docentes y un asesor externo. Estas personas también tuvieron que hacer el diplomado de calidad que ofrecía el ICONTEC donde aprendían las generalidades de la norma que va a ser el punto de referencia para el “ajuste” que hay que hacer de los procesos de las instituciones educativas a los parámetros de aquella. Antes de empezar con los detalles de lo que pasaba en los diplomados y lo que la misma norma “dice” conviene ver la forma como se hizo el proceso de selección de personal en los colegios para ir al diplomado:

Se fue un grupo de personas; después ese grupo de personas llegaron acá y dijeron que era mucha información para tan corto tiempo y que el Sistema no lo podían implementar ellos solos y de la Congregación empezaron a decir que se iban a abrir más grupos y los iban a seguir financiando, y en ese orden de ideas empezaron a ver la posibilidad de enviar a otras personas,

¹⁷ ICONTEC es un Organismo Nacional de Normalización (ONN) que representa a Colombia ante organismos de normalización internacionales y regionales como la Organización Internacional de Normalización (ISO) y está encargado de certificar las corporaciones bajo las Normas ISO en Colombia. Goza de amplia popularidad entre otras cosas, porque diseña algunas normas específicas para el sector industrial del país.

pero como las personas veían la carga que eso iba a implicar... muchas personas empezaron a decir ¡no!¹⁸

Los grupos que se formaban con el diplomado tendrían la labor de establecer a su vez un comité de calidad en cada colegio cuya primera función sería crear un “Manual de Calidad” para cada colegio. Sin embargo, esta primera tarea pronto se vio desatendida por la voluntad de certificar a los colegios en su conjunto¹⁹, esto es, que lo que en un principio fue una tarea individualizada, ahora iba a ser tarea “colectiva” en el sentido en que iba a cubrir a todos los colegios un mismo manual de calidad. De aquí que, para muchas de las personas que hacían parte del comité, estas órdenes y contra-órdenes hicieran que la actividad resultara en un “trabajo perdido” o al menos infructífero pues la mediación entre el trabajo en cada institución y el trabajo distrital era desatendida y reestructurada en cada reunión que tenían los rectores. Parece que existe una tensión con respecto a la unificación. Los colegios van a ritmos distintos y tienen sus particularidades que los definen y diferencian no sólo al interior de la congregación sino también en sus contextos de origen. Algunos no quieren ver retrasos o pérdidas y otros afirman que no deben primar los intereses particulares. En resumidas cuentas, la estructura organizacional va a estar sometida a las decisiones del gobierno distrital al mismo tiempo que “atendiendo al contexto de cada colegio”; que cómo se logra eso que se dice es cuestión de revisarlo en lo concreto de las prácticas:

¹⁸ Milena, 5 de mayo de 2010. Los nombres de los entrevistados han sido modificados.

¹⁹ Es decir, los colegios privados. No se hizo en los colegios oficiales debido a las dificultades de control e inversión; sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda sacar provecho de la certificación de parte del distrito en relación con los colegios oficiales, pues “*la certificación nos beneficia como Distrito, por la contratación que podemos hacer con el Estado a quien le vendemos nuestro paquete como Congregación*” (Acta 001 de 2006). A propósito de las relaciones con el Estado que se ven modificadas con la certificación es importante nombrar que además de un gasto, el proceso de certificación implica un ahorro: los colegios certificados no presentan el informe de evaluación anual a la Secretaría de Educación, cuestión que facilita y autonomiza una serie de procesos que antes se veían vinculados a la Secretaría.

El SGC, se articula en una organización comprendida dentro de las dinámicas de una Institución educativa pero que se mantiene subordinada a la comprensión corporativa del Distrito Lasallista de Bogotá. De esta manera, aunque la Institución como tal, responde a necesidades concretas del contexto donde está inserta, y mantiene cierta autonomía en la definición de contenidos y estrategias pedagógicas para el desarrollo de la misión educativa; la organización y el desarrollo de sus actividades están sujetas a las directrices definidas en el SGC del Distrito. De esta manera se garantiza coherencia en los criterios y se optimizan los procesos de acompañamiento, evaluación y direccionamiento para todas las instituciones del Distrito Lasallista de Bogotá²⁰

Mientras tanto, para los docentes y estudiantes el tema de la certificación era ignorado y se sabía lo que hacían únicamente por noticias que llegaban del tipo “estamos adelantando tal o tal proceso”. Por esta razón en este primer momento nos detenemos en las personas que estuvieron al frente del diseño del sistema aunque dichas personas ocupaban posiciones de poder diferenciadas.

Se trató ante todo de construir un camino “a ciegas” tanteando el terreno de algo desconocido que se iba a aplicar porque tocaba. ¿Qué hacía posible que esto sucediera? Esta pregunta hay que responderla de acuerdo a las posiciones diferenciadas de poder que hay en la institución. Por un lado está el grupo de personas que diseñan y aprueban la implantación del Sistema de Gestión de la Calidad. Como vimos más arriba, en las directivas hubo una “confusión explícita” entre acreditación y certificación, y pensando que a través de la una iban a llegar a la otra, se dio comienzo al proceso. En este nivel también deben ubicarse los “técnicos del ICONTEC” como se les nombra en las actas, con quienes los Hermanos tuvieron varias reuniones previas a los consejos distritales donde se resolvían las políticas. Por otro lado estaban los empleados en quienes se hacía posible la implantación y quienes en últimas, iban a implementar el sistema (profesores

²⁰ Distrito Lasallista de Bogotá. Manual de Calidad, pág. 4.

y mandos medios como coordinadores y “jefes de proceso”); estos dependían únicamente de su trabajo cuya posibilidad de permanencia en la institución estaba en manos de los primeros. A estos personajes no les quedaba otra que obedecer a las indicaciones como si se tratara de una tarea más²¹ de su cotidiano. Más adelante tendremos oportunidad de profundizar en caracterizaciones e interpretaciones de estos dos grupos.

Ahora conviene retratar mejor otra de las razones por las cuales se decidió empezar el proceso con el ICONTEC, bajo el esquema de los diplomados de calidad que formaban a los mandos altos y medios a propósito de la Norma ISO 9001. Se trata de un juego de palabras que representa la ambivalencia propia de los colegios de la red, que se disputan entre su organización como empresa y su misión de educación “humana y cristiana”. Todo el proceso de la Norma ISO está atravesado por esta ambigüedad donde, en distintos momentos, se hace acento en uno y otro de los términos al punto que bajo la figura de profundas convicciones se tiene claro que hay que hacer de los colegios *empresas*:

...para ello se necesita ver a nuestros colegios como una empresa, guardando nuestros intereses y buscando nuestra identidad común [El sentido de esto es] en aras de la unidad [...] en beneficio de todos, apoyo y veo la *gran oportunidad* de caminar y trabajar unidos por el mismo ideal, la Educación Humana y Cristiana de Calidad de nuestros niños y jóvenes²²

²¹ Resulta muy interesante ver aquí cómo se puede reducir la agencia política a un problema técnico, esta vez, relacionado con la noción de profesor como obrero-empleado, a quién le dan órdenes de ejecución pero al que se le impide tomar conciencia del proceso. Resulta que, en el caso de la educación, de los maestros, esto no puede suceder, porque es preciso que hagan suya su tarea y reconozcan, en conciencia y acción, lo que piensan y ejecutan y la relación que tiene esto con su práctica. Se trata de no reducir una praxis vital y profesional a un oficio.

²² 17 de agosto de 2006: Reunión ordinaria de la comunidad de gobierno con algunos Hermanos rectores. Acta 001 de 2006.

La buena voluntad que indicaría que una buena organización nos ayudaría a conseguir de manera más eficaz la “formación humana y cristiana” se ve desmentida en los hechos cuando la Norma se sobrepone con su lógica al ámbito de la experiencia escolar. Sin embargo, esta buena voluntad va a ser clave porque se constituye como el dispositivo ideológico principal de la incorporación de la Norma: “estamos haciendo esto para que seamos mejores, para mejorar la calidad de nuestros colegios, porque queremos estar a la vanguardia, porque los tiempos lo exigen” son motivos recurrentes tanto en entrevistas como en los documentos y justifican de plano la adopción de esta política. Lo que va a pasar con esto, es que ni los Hermanos ni los que contribuyeron al diseño del Sistema de Gestión de la Calidad (ni mucho menos los “técnicos de ICONTEC”) van a poder sobreponerse a la lógica que implica dicho Sistema y luego de estar implementado, no van a ser capaces de “echarse para atrás” a pesar de la conciencia que van a manifestar varios de lo impropio del Sistema, porque ya va a ser demasiado tarde y habrá que mantenerse en lo que ya se consiguió. Al fin, y como veremos a lo largo del trabajo, la lógica del Sistema de Gestión de la Calidad tomó vida propia y será el punto de partida de reapropiaciones del discurso de la Norma y de las prácticas que ya ha suscitado por parte de unos y otros que luchan en este terreno por legitimar sus posiciones.

Entre los personajes que jugaron un papel importante en el diseño de la Norma y en el seguimiento de la implementación estuvo el “asesor externo” contratado por el Distrito para que se encargue del “tema de Gestión de Calidad de acuerdo con la Norma ISO-NTC 9001:2000 y la forma como se llevaría a cabo el despliegue de la misma en nuestras instituciones”. La persona contratada, fue escogida, según las actas “por su

conocimiento de la norma, por tener experiencia en la certificación de algunas empresas y porque en este proceso de gestión de la Calidad es importante el manejo y conocimiento de la norma ISO-NTC 9001:2000²³. Este personaje contratado hará parte (y en cierto modo liderará) el Comité de Calidad del Distrito, “quienes trabajan de manera ardua, basados, como es lógico, en la norma NTC ISO 9001: 2000 para poder cumplirla y dar veracidad en cuanto a lo que ella pide”.²⁴

Lo anterior nos permite reforzar la idea del *des-conocimiento* constitutivo que estuvo a la base de la incorporación del sistema. La designación de un asesor externo porque “conoce la norma” y porque tiene experiencia en la certificación de *empresas* no puede pasar desapercibida. De nuevo notamos el peso que tiene la experticia en una Norma que no se conoce bien pero en la que se *cree*; con ella, y sin saber de qué se trata, vamos a conseguir la calidad. También de manera repetida vemos incluir la palabra *empresa* y notar la homologación terminológica como una homologación constitutiva y estructural entre una empresa y una institución educativa. No pasa por acá la pregunta por si adoptar la lógica de funcionamiento de una empresa puede ayudar a *mejorar* la dinámica de una institución educativa y mucho menos si la calidad de los productos de una empresa se puedan equiparar con la calidad de *la educación* (al menos en abstracto).

²³ Agosto 24 de 2006: Elección del Asesor Externo de Calidad. Acta 002 del 2006.

²⁴ Octubre 25 de 2006.- Construcción del Horizonte Institucional. Acta 004 del 2006.

Normas, leyes y procesos: entre el derecho y el servicio

Fue entonces en el 2006 y luego de una cohorte de personas formadas en los diplomados del ICONTEC cuando se resuelve finalmente certificar los colegios en bloque y no por aparte. Para este fin, las reuniones se destinarán al diseño de los elementos esenciales que componen el Sistema de Gestión de la Calidad, a saber el “Manual de Calidad”. Para tal fin, los colegios deben alimentar con información y con propuestas al Manual de Calidad; la información recolectada será procesada e interpretada por el Comité de Calidad Distrital. De este documento la parte más importante se refiere a la creación de la “Misión”, “Visión” y “Política y Objetivos de Calidad” del Distrito, con lo cual entra oficialmente la lógica de la corporación que cumple con la prestación de un *servicio educativo*. Es en la definición de estos tres aspectos donde se van a dar las discusiones que van a definir a los sujetos (quién es el *cliente*, por ejemplo) así como las líneas fundamentales (que van a permanecer siempre) que constituirán lo que en verdad *son y prometen* los colegios-corporaciones.

Para tal fin, y en primer lugar, vamos a presentar y caracterizar la *Misión*:

La Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá y sus colaboradores, orientados por la Iglesia Católica y los principios de su Santo Fundador Juan Bautista De La Salle, son una comunidad cuyo carisma se centra en procurar a la niñez y la juventud una educación humana, cristiana y académica de calidad, con especial atención a los pobres, promoviendo su desarrollo integral.²⁵

²⁵ Distrito Lasallista de Bogotá. Manual de Calidad, pág. 3.

Esta misión está inspirada en la regla²⁶ de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que en su capítulo 1, numeral 3 dice: “El fin de este Instituto es procurar educación humana y cristiana a los jóvenes, especialmente a los pobres, según el ministerio que la Iglesia le confía.” En tal sentido, los Hermanos se han esforzado por darle continuidad a su tradición de pensamiento en la formulación de la misión, agregando el término “de calidad” para lograr conformidad con lo que pide la Norma. Conviene aquí recordar que “calidad” es, fundamentalmente, cumplir con lo que prometo, con los parámetros que doy, entre estos, “satisfacer las necesidades del cliente” aunque como veremos más adelante dichas *necesidades* se suponen pero no se conocen previamente; y a pesar que todo el Sistema se basa en esta premisa, nunca aparecen tales necesidades definidas o al menos abordadas. La discusión que se podría dar acá a propósito de la “especial atención a los pobres” en un sistema de certificación de colegios privados no puede darse, pero al menos, se pone en interrogante dicha afirmación pues vamos a ver el tremendo contraste con lo que aparece en los siguientes elementos. Continuemos con la Visión:

En el año 2015 la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá, continuará siendo una comunidad líder en la prestación del Servicio Educativo, que fomenta y vivencia la cultura de la calidad, a través de una formación integral y en concordancia con las exigencias de la normatividad vigente²⁷

De notar aquí: ya no aparecen los “colaboradores” de la Misión. Hay un salto tremendo entre “procurar educación” y “prestación del Servicio Educativo”. Se podría pensar que la *forma* de *procurar educación* sea a través de la *prestación de un servicio*; sin embargo, esto no queda claro del todo, pues de procurar (brindar, dar... recuerda

²⁶ Se trata del documento que rige la vida religiosa de la congregación, que a su vez es el modelo inspirador de su misión.

²⁷ Distrito Lasallista de Bogotá. Manual de Calidad, pág. 3.

que la fundación de las primeras escuelas de la Congregación eran gratuitas y que aún esto sigue siendo *regla* de los Hermanos) a *prestar* (y este prestar no es de brindar por un momento sino de dar en contraparte) existe una distancia considerable de la cual no encontramos más explicación que la que dicta la hegemonía del pensar. Esto se ve confirmado cuando se propone fomentar y vivenciar la “cultura de la calidad”, como si tal fuera clara para todos. La mencionada “cultura de la calidad” fue descrita en el primer capítulo, bajo la denominación de la “lógica cultural” que en general, está atravesando toda la implementación de la norma. Entre la “normatividad vigente” con la que se quiere *concordar* se encuentra por supuesto la ley de educación, los decretos reglamentarios, pero ante todo, la Norma ISO que es quien prescribe justamente que, no importa quien seas ni lo que hagas, debes *organizarte* en torno al paradigma de calidad, con sus misiones, visiones y políticas y objetivos de calidad.

Con esto, queda aún más claro el salto “ideológico” de comprensiones que una vez anunciábamos entre acreditación y certificación, ahora bajo la figura de *procurar* y *prestar*: se trata de asegurar ante todo la calidad de la *gestión* pero no la calidad de la *educación*. La garantía está dada en que se es congruente con lo que se propone que no es otra cosa que la implementación del Sistema, y que la calidad está en que se cumpla tal. El sistema aquí se muestra como un fin en sí mismo y no como el medio de *procurar educación*. De hecho, el sello de calidad que reciben dice “prestación del servicio educativo” pero lo que en realidad se ha certificado es que se ha implementado un sistema de gestión, y no qué tipo de “servicio se presta” por lo menos, o si tal servicio prestado es bueno o por lo menos responde a unas necesidades (que en la crítica que nos proponemos no deben ser de un cliente individual sino de la sociedad en su expresión general y de la justicia que hace posible tal). Así se deja ver en las actas, en la

voluntad explícita por contratar un asesor que “conozca la Norma” y que tenga experiencia en la “certificación de empresas”, de suerte que el diseño siempre esté conforme a la Norma ISO 9001.

Lo interesante aquí es que en las discusiones que hemos podido recoger en las actas, no se tocan aspectos pedagógicos, ni siquiera del orden del sentido o digamos, filosófico de la educación. Las discusiones que veremos a continuación, intentan sobre todo *adecuar* una realidad existente a las exigencias de la Norma, exigencias en primer orden terminológicas (cuyos efectos van a ser inmensos) así como del orden de la estructuración de un campo de acciones. Continuemos pues, con el “Horizonte Institucional”; a continuación veremos las dos versiones que se discutieron para poder notar cómo esta discusión (una de las más esclarecedoras de todo el proceso) refleja las tensiones e intenciones entre la escuela y la corporación que se suceden entre la versión preliminar y la final:

[Versión preliminar – a discutir]

El Servicio Educativo que brinda la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá, cumple las necesidades y requerimientos en el desarrollo integral de la niñez y juventud mediante:

La educación humana, cristiana y académica de calidad que imparten sus colaboradores competentes y comprometidos.

Asegurando un Servicio Educativo de Calidad.

Garantizando un ambiente de trabajo adecuado para el desarrollo de todas las actividades.

El cumplimiento de las normas y leyes emanadas por el Ministerio de Educación Nacional.²⁸

[Versión final]

El Servicio Educativo que brinda la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá, satisface las necesidades y requerimientos de los estudiantes y sus familias mediante:

La educación humana, cristiana y académica de calidad.

La implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad que asegure la mejora continua del servicio educativo.

El cumplimiento de las normas, requisitos legales vigentes y el respectivo PEI. (Octubre 25 DE 2006.- Construcción del Horizonte Institucional. Acta 004 del 2006) (Manual de Calidad, pág 3).

Notemos primero las diferencias y las razones por las cuales aparecieron. Algunas son de forma y otras de fondo y objeto de profundas discusiones. Por ejemplo, el cambio de “cumplir las necesidades” por “satisfacer las necesidades” se debe a un asunto de forma para utilizar el mismo lenguaje de la norma. Sin embargo, este tema va a dar entrada a la importancia del “cliente” y a la necesidad que tal término aparezca en la definición de la política. En una institución educativa, ¿quién es el cliente? Lo primero que se va afirmar es que el cliente es la familia, pues es quien “contrata” el servicio, pero, en palabras de uno de los Hermanos:

El niño es el cliente, porque el papá no se atiende en el aula. El padre es un cliente secundario.

Se tienen que conseguir los clientes a través de los padres. La experiencia nos dice que el padre es el que dice “me llevo al niño”... para La Salle es el estudiante y su familia. Pero para

²⁸ Octubre 25 de 2006.- Construcción del Horizonte Institucional. Acta 004 del 2006. A esta reunión asistieron: 18 Hermanos, 10 seculares (asesores de calidad) y tan sólo 1 docente.

ICONTEC es el alumno. Porque ellos entrevistan a los alumnos. Pero lógicamente no podemos excluir a la familia. Hay un punto en el sistema de gestión de la calidad que son los requisitos. Los padres son los que los establecen.²⁹

Además de lo difícil que me resulta la sola idea de emplear semejante lenguaje me parece completamente contraproducente para el tono con que se ha querido revestir la práctica pedagógica hasta el momento. “El cliente...(es el que) se atiende en el aula” recuerda de manera clara ya la común referencia que en el mundo comercial se conoce como “atención al cliente” cuando de lo que se trata, en las relaciones enseñanza-aprendizaje es más que atender a alguien. El “desarrollo integral” de la “niñez y juventud” se ve entonces reducido a un intercambio comercial, como ir a comprar unos zapatos o un vestido, va el niño a comprar educación y como es el cliente se espera que lo atiendan, puesto que “para eso está pagando”. Las discusiones nunca abordaron las problemáticas que podrían surgir de la reducción del “acto educativo” que para los mismos Hermanos era de carácter casi “sagrado” al de una transacción comercial sino que se circunscribieron a qué palabra poner o cómo hacer para entender lo que pide la Norma ISO; así fue como se decidió poner “estudiantes y sus familias” y aunque la palabra “cliente” ya no aparece explícita ahí (y sólo ahí, porque a lo largo de los documentos que se produjeron sobre la Norma sí aparece). Ahora podemos ver las dimensiones que implicó la inclusiones de esta terminología.

Son tres las formas como las necesidades de los clientes se van a ver satisfechas: primero mediante una “educación humana, cristiana y académica de calidad”, lo que en ningún punto de todo el documento se especifica qué es. Es muy interesante ver cómo en ninguno de los documentos relacionados con la Norma ni con la implementación de la misma, se caracteriza lo que es una educación humana, cristiana y académica pero sí

²⁹ Octubre 25 de 2006.- Construcción del Horizonte Institucional. Acta 004 del 2006.

cómo alcanzarla: es decir, se sabe de ante mano cómo cumplir objetivos, pasar por procesos y superar etapas hacia ninguna parte porque no se ha puesto ninguna meta. El vacío no sólo filosófico sino también de sentido se ve en este caso de gran abstracción sobre la base que el sentido común sabrá responder a la pregunta de qué es educar humana, cristiana y académicamente con calidad.

Segundo, mediante la “implementación del Sistema de Gestión de la Calidad que asegure la mejora continua del servicio”. Como vemos, se hace creer que para conseguir la calidad hace falta implementar un sistema que gestione la primera abstracción: la “calidad”. ¿Cómo se gestiona la calidad?; ¿es la calidad algo que se pueda gestionar? Dirán: se *gestiona* por procesos. Bien, ¿es la gestión (todo lo rigurosa que se quiera) de unos procesos necesariamente un acto que conduzca a la calidad? Se podría objetar que la pregunta es difusa y que se podría contestar que sí o que no y es justamente lo que sucede cuando no se ha puesto ninguna meta para llegar ni un principio de donde partir, entonces no importa qué se vaya a hacer; si no se sabe a dónde llegar cualquier camino sirve. “La mejora continua del servicio” es una falacia más adoptada de la lógica del desarrollismo que indica que el “progreso” se da de forma continuada en una línea recta, como por una autopista. Esto saca de plano cualquier discusión sobre una alternativa a la organización escolar pues el modelo hegemónico puede mejorarse cada vez más, continuamente, en línea recta, corrigiendo los errores, afinando las cosas que están bien y todo este lenguaje hipócrita del ajuste continuo que al mismo tiempo dice que no puede haber otro. La lógica del ajuste continuo, en línea recta, además de representar en verdad toda una filosofía de la historia, imposibilita pensar otro modelo, otra forma de organización: es esta y no otra; si algo se puede mejorar pero nunca cambiar.

Tercero, “cumplir las normas vigentes y el PEI” dice todo y no dice nada. Pueden haber Normas vigentes incluso, como la de la sentencia C 560 de 1997 que en todo caso remiten al Derecho Constitucional de la República. Cumplir las normas vigentes sería entonces actuar en concordancia con la Ley, es decir con el Derecho. Aquí hay un vacío que es muy importante llenar y que entre otras cosas, se refiere a una de las discusiones claves en las que se inserta esta investigación: se trata de la gran tensión entre la educación vista como un derecho o como un servicio y las correspondientes pugnas entre la exigencia de un derecho y la prestación de un servicio. La discusión en ningún momento trata de separar Derecho y Servicio en una dicotomía insalvable sino poner en el terreno de la lucha ambos términos con lo que implica resolverse o hacer un acento sobre uno y otro. Si bien es cierto que un derecho sólo puede ejercerse como tal si se configura como un servicio (por ejemplo el derecho a la Salud implica inmediatamente que se preste un servicio en Salud) no quiere decir que el medio para cumplir tal derecho se convierta en un fin en sí mismo y esto es algo que notamos fácilmente cuando se quiere “dar cumplimiento a requisitos legales” tan variados como las Leyes de educación, los decretos reglamentarios, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) al mismo tiempo que se da cumplimiento a una Norma (ISO 9001). La tensión entre la parte legal pública y la normativa de carácter privado se resuelve para el caso que estudiamos por la segunda: la Norma ISO subsume en su lógica y contradice en varios casos los aspectos legales que al mismo tiempo dice cumplir.

Aquí está una de las primeras luchas que se pueden dar o seguir dando. Ya que la interpelación sobre los “ideales fundacionales” de la congregación o incluso la filosofía que acompaña y predica sobre la educación como acto fundamental del ser

humano se ven falseados para este caso, y que la discusión en estos términos puede resultar si no infructuosa al menos si despolitizada, la lucha por la vía legal nos podría dar luces sobre lo que ha significado la implantación de la Norma.

Lo anterior trae como consecuencia la comprensión de que para que un derecho haga el tránsito desde el abstracto moral de su formulación a su puesta en práctica, vigilancia, protección y regulación, al menos para el caso de la educación, debe constituirse en servicio. Es decir, la educación no existe sino en tanto que es un servicio que presta el Estado, servicio que se reviste de la forma de Derecho, teniendo en cuenta que en el orden analítico y político el servicio se subordina al derecho. En otras palabras, para que el Estado haga valer el Derecho a la Educación debe brindarlo en tanto que servicio. De ahí que,

De la naturaleza de servicio público de la educación -independientemente de si la asume directamente el Estado o la prestan particulares vigilados por él- se desprende que tiene por fines el servicio a la comunidad, la búsqueda del bienestar general, la elevación de la calidad de vida de la población, todo lo cual configura las finalidades sociales del Estado y deber social de los particulares (...) Cualquier desviación en los fines de este servicio público puede llevar a retardar o entorpecer la materialización de los valores definitorios de nuestra identidad nacional (Corte Constitucional Colombiana, sentencia C 560 de 1997).

Dichos fines, son, en síntesis los mismos que declara la Sentencia al afirmar que “No menor relevancia tiene que el Constituyente haya atribuido al servicio público de la educación una función social, que genera obligaciones, cargas y restricciones” (Corte Constitucional Colombiana, C 560 de 1997), lo que quiere decir que el servicio no tiene sentido en sí mismo sino en tanto que cumple una función que lo constituye como tal, por lo cual, se entiende que el servicio no es un fin en sí mismo sino que se orienta a un fin distinto, de carácter social. En este sentido, y como contraposición a la dinámica

económica que pretende regir el derecho a la educación con sus propias lógicas, la corte ha sido clara en afirmar que

...las personas y entidades particulares autorizadas para prestar el servicio público de la educación "deben estar guiadas en primer término por el servicio a la comunidad", [por lo cual] *"excluye el manejo totalmente libre y patrimonialista propio del derecho empresarial"*, [pues] "las entidades educativas no tienen como objeto exclusivamente la explotación económica del servicio público que prestan. Al contrario, su autonomía interna debe reflejar la constante disposición a contribuir solidariamente con miras a la satisfacción de las necesidades intelectuales, morales y físicas de los educandos" (Cfr. Sentencia T-450 de 1992) (Corte Constitucional Colombiana, sentencia C 560 de 1997) (énfasis agregado).

“Derecho empresarial” sería entonces distinto al de la Educación, tanto que se rige por fines y normas distintas. De ahí que se pueda afirmar que la educación es un servicio no en el sentido en que lo entiende una empresa – corporación, sino sobre todo en el horizonte de comprensión de los derechos. La Educación es un Servicio porque es un Derecho.

Este paso de una versión a otra de la “Política de Calidad” nos ha permitido ver las ambivalencias que existen entre el tránsito de la creación de una política con elementos ya preexistentes. En los intersticios que se logran ver entre la libertad de formulación de una política y el cumplimiento de unos requisitos de antemano se puede ver cómo las dinámicas de poder que operan bajo el signo del desconocimiento tanto del contexto como de los prerrequisitos que señalamos juegan papeles distintos y hasta contradictorios. Si por un lado en una misma discusión uno de los Hermanos “anota, que la norma no nos exige colocar nada, y que es importante tener cuidado al redactar, pues de todo lo que coloca se debe dar cuenta” un momento después, otro Hermano “anota que debemos adaptarnos a lo que la norma diga” (Octubre 25 de 2006.-

Construcción del Horizonte Institucional. Acta 004 del 2006). Y aunque este tipo de conversaciones contradictorias puedan darse con naturalidad en cualquier reunión que busque definir cualquier cosa, lo importante es notar cómo en verdad no se trata de ideas que fluyen y se contradicen, sino de verdaderos actos materiales que confirman estas inconsistencias discursivas, como en el caso de la decisión de qué palabras poner para ver qué podemos certificar que hacemos. Aquello que no podemos certificar, finalmente, no existe. Más adelante veremos cómo aquello que no es certificable, constituye el mismo núcleo del “acto educativo” por decirlo de alguna forma, su aspecto esencial. Despojar al “acto educativo” de esto porque no se puede certificar constituye sin duda la pérdida³⁰ más importante que se sucede con la llegada de la Norma.

El paso que sigue³¹ luego de definir la “Política de Calidad” es el de la construcción de los “Objetivos de Calidad”. El criterio para definir los objetivos transita entre las descripciones cualitativas y las cuantitativas. Mientras que unos piensan que es importante “que se definan los elementos que van a integrar la Educación humana, cristiana y de calidad”, lo que implicaría llenar el vacío de sentido que señalábamos más arriba, otros creen que “es importante pensar, en cómo se va a demostrar que se ha logrado aterrizar el objetivo, cómo se va a medir”. No quiero decir en ningún momento que ambos criterios se contrapongan, sino que intento señalar aquí lo que supone en seguida este tipo de reflexión: la necesidad de medir la “satisfacción de un servicio” hace aparecer una serie de contradicciones entre la “oferta” y la “demanda”, de espacios en blanco, de saltos que es importante describir. Se sabe que el corazón de la Norma son las “necesidades” de los clientes, para las cuales se implementa no sólo un Sistema de

³⁰ Pérdida en todo caso formal, pero nunca real. Como vemos en las entrevistas, los maestros y estudiantes siempre encuentran nuevas formas de rearticulación de sus prácticas de sentido, aunque formalmente y en el discurso hegemónico no tengan representación ni legitimidad.

³¹ En este párrafo, las frases que están entre comillas representan extractos de las actas revisadas y reseñadas al principio en la nota sobre las fuentes.

Gestión , sino la misma corporación encargada de satisfacer tales necesidades. Es decir, la demanda regula y da forma a la oferta. De ahí que en las reuniones del diseño resulte importante saber “cómo se hizo para reconocer las necesidades y así para todo lo escrito, pues “el cliente es el que establece sus necesidades, sus requerimientos” y por lo tanto la corporación se adecua a ellos, para lo cual “se debe tener un listado de los requisitos que el cliente exige a la institución”. Sin embargo, en la misma reunión se va a dejar claro que el énfasis es en la oferta, entre otras cuando se “ hace referencia a la oferta Educativa expresada en el PEI. Está el Manual de Convivencia con todas las reglas de juego. Está el plan de estudios que tiene qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar y los requisitos legales. Y eso es lo que se ofrece y se debe sustentar.” Es decir, *se responde a una necesidad que ya está definida de antemano*. Se satisface una demanda cuya definición está en la oferta misma y no por fuera de ella, es decir, el sistema está cerrado, se convierte en un círculo autocontenido que se explica en sí mismo y por sí mismo. En conclusión, se satisfacen las necesidades que nosotros describimos de acuerdo a nuestra “oferta educativa”, o sea, satisfacemos aquellas necesidades que nosotros decidimos satisfacer y ninguna otra. El parecido con el régimen de contratación laboral así como con el régimen de salariado es increíble: el contrato de matrícula va a ser el sustento de esta relación endógena entre oferta y demanda, la última regulada por la primera y esta al servicio de la segunda, es decir, de sí misma.

Los “Objetivos de Calidad” que resultaron de esta reunión son los siguientes:

- Responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes y padres de familia o acudientes en la formación humana, cristiana y académica de acuerdo con la Misión Educativa del Distrito Lasallista de Bogotá.

- Garantizar la conformidad del Sistema de Gestión de la Calidad con los requisitos legales y de la norma.
- Mejorar continuamente los estándares de competencia del Talento Humano.³²

Vemos entonces plasmada aquí, en la versión final, tanto las contradicciones entre “responder a las necesidades” siempre plurales y nunca conocidas suficientemente de los estudiantes y familias *de acuerdo* a lo estipulado en la Misión. O sea, se responde a la Misión y no necesariamente a las Necesidades de unos otros y por lo tanto, la confusión permite el afinamiento de la lógica de la Norma. Si notamos el segundo objetivo de calidad, podemos ver que la conformidad del SGC debe ser tanto con los “requisitos” legales como con los de la Norma. La pregunta aquí es si son compatibles. Mostramos más arriba que efectivamente no fue así y que si miramos cuidadosamente, es posible que unos y otros requisitos sean incompatibles. Aún cuando una supuesta afinidad legal finalmente pueda ser resuelta, el combate por el debate moral y el significado ético que tiene para una institución educativa debe seguir vigente. Con respecto al último punto, los estándares de competencia del “Talento Humano” no aparecen en ninguno de los documentos que elaboró el Distrito a propósito del SGC. Así que, siguiendo la lógica del sistema, sería imposible seguir estos “estándares” pues no existen indicadores para tal propósito y cuando se habla de la “declaración de competencia” apenas se define: “Constatar que un empleado cumple con los requisitos y cualidades básicas para desempeñar el cargo para el cual fue contratado” y se le asigna como actividad: “Verificando que cada una de las personas que laboran en la institución cumplen con los criterios básicos acordes con los roles y

³² Distrito Lasallista de Bogotá. Manual de Calidad, pág 3.

las responsabilidades y el perfil del cargo para el que fue contratado, se procede a declararlo competente dentro del SGC”.³³

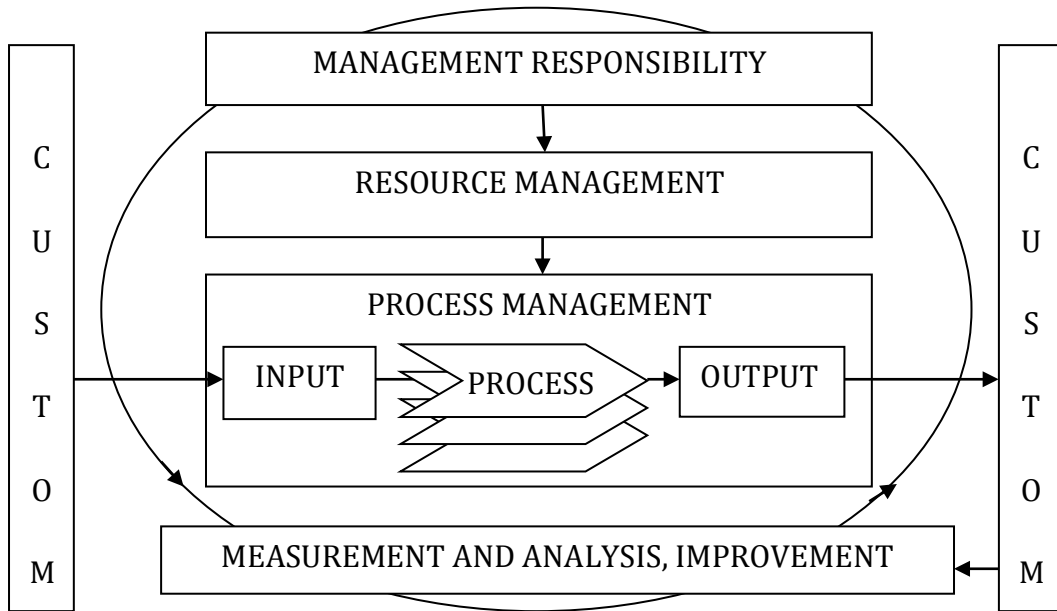
Entrada – Proceso – Salida: la fábrica-escuela

El diseño general de SGC para el Distrito Lasallista de Bogotá termina de sentar sus bases con la presentación del “Mapa de procesos” que es la ruta de navegación que va a servir de guía para el diseño de los documentos (formatos y procedimientos) y que entra luego en todos sus contenidos, a hacer parte del nuevo Organigrama Institucional. Veamos entonces primero el mapa de procesos y hagamos un breve análisis del mismo para luego considerar el Organigrama Institucional.

El mapa de procesos sigue la lógica clásica de la producción industrial: *Entrada-Proceso-Salida*. Como se puede ver, la lógica de organización se sobrepone a otras lógicas y aunque aparentemente no toca ningún contenido específicamente pedagógico, si organiza el campo de acción pedagógica. ¿Cómo se llegó a este diagrama? Pues bien, este diagrama ya está hecho de antemano y lo que deben hacer las instituciones educativas es copiarlo y adaptarlo según los procesos que van a implementar. La lógica del Sistema consiste en que para lograr la *calidad* de un producto o un servicio, es preciso ser capaz de controlar al detalle los procesos a través de los cuáles se realiza (como en una fábrica...) el producto o el servicio. Por ello, será indispensable definir los procesos sobre los cuales recaerá la certificación para el caso de una institución

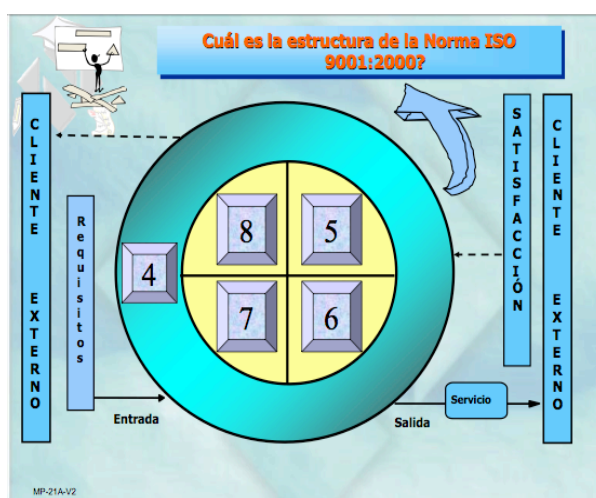
³³ Procedimiento Administración de Personal, pág. 1.

educativa. Notemos entonces primero, la preexistencia de la estructura del diagrama en líneas generales:



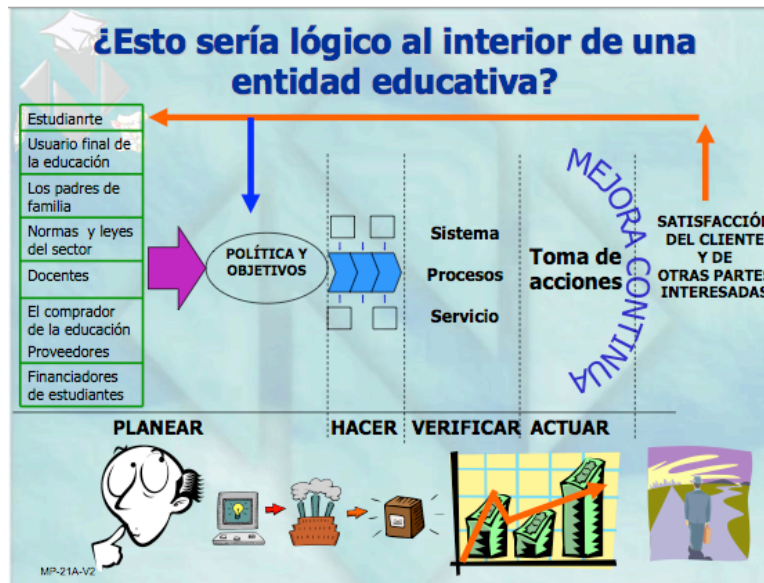
En la entrada y la salida del proceso está el *cliente*. Cada corporación deberá definir por su parte quién es el cliente del cual conocen sus necesidades y al cual se las van a satisfacer. Es muy interesante ver cómo, por ejemplo, para el caso del Sistema de Salud y de las *empresas de salud* que han implementado el SGC en el espacio del cliente ponen el *paciente*. Pues bien, como logramos ver antes, en el caso de las instituciones educativas el *cliente* es el estudiante y el padre de familia. El proceso que media la entrada y la salida va a estar dividido en 4 niveles en donde se organizan a su vez una serie de sub-procesos y organizado según la lógica del PHVA (Planear-Hacer-Verificar-Actuar) que tendremos oportunidad de profundizar más adelante. El primer nivel corresponde a la responsabilidad de la dirección de todo el gran sistema al cual se le asigna un proceso llamado “Gestión Directiva”. El segundo nivel se refiere a los recursos que son necesarios para producir tal producto o prestar tal servicio, es decir, los procesos de apoyo que hacen posible el cumplimiento de la “Misión”. El tercer nivel se

refiere al proceso central que se identifica en la misión, en este caso serían los procesos relacionados con la *prestación del servicio educativo*. Finalmente, el cuarto proceso se concentra en la “medición, análisis y mejora” cuya implementación ayudaría a la “mejora continua”, aspecto central de la política de calidad. Se trata entonces, en líneas generales, de la *estructura del Sistema de Gestión de la Calidad*:



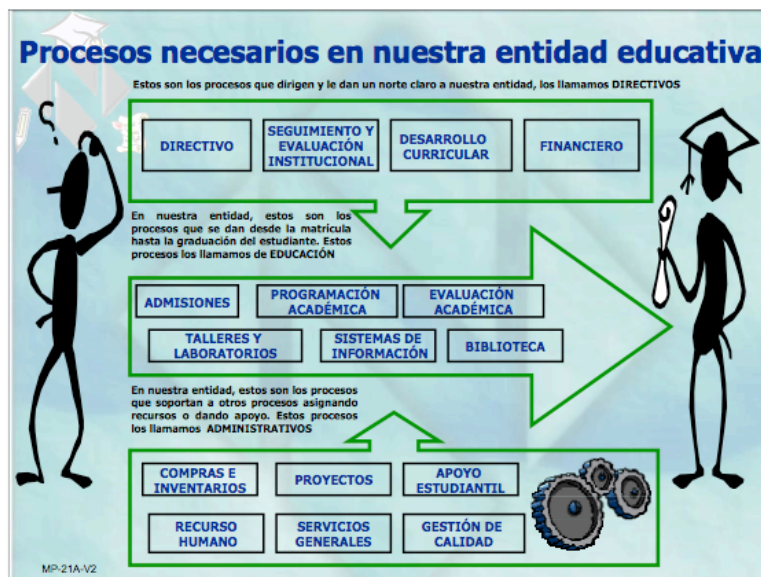
ICONTEC – Diapositivas empleadas en la formación de auditores

Luego que encontramos el esquema preestablecido, ¿qué procesos son los que decidimos implementar para el caso de las instituciones educativas? Según información recogida en uno de los diplomados del ICONTEC que se hicieron para el caso de una institución educativa en Bogotá, ya existía un esquema de los procesos específicos que componen el *servicio educativo*. Lo que van a plantear en estos diplomados pasa por la pregunta si la lógica de la producción (entrada-proceso-salida) será apropiada para una institución educativa, cuestión que justifican muy fácilmente, veamos:



ICONTEC – Diapositivas empleadas en la formación de auditores

Como se ve, es muy fácil lograr una sustitución terminológica o al menos un equivalente educativo para la lógica de producción empresarial en el caso de la educación. Y es que efectivamente en cualquier ámbito de la vida humana y social se hacen cosas, se efectúan procesos, pero lo que importa aquí es cómo se hacen y justamente uno de los ámbitos de la lucha es cómo se instala (o mejor, se refuerza) una manera única de pensar. Luego de que la llegada al Sistema de Gestión de la Calidad es del todo vacía de fundamentos claros, lo que hay que hacer es tratar de lograr la conformidad con la Norma, lograr un tránsito que esta vez es acomodado por el ICONTEC y que excede el alcance de la misma Organización Internacional de Estándares, pues vamos a notar cómo la organización colombiana se constituye como un agente indirecto de la política educativa en el sentido en que también va a estructurar el campo de acción de los sub-procesos que se conforman alrededor del SGC. Los procesos que señala ICONTEC como necesarios se encuentran a continuación:

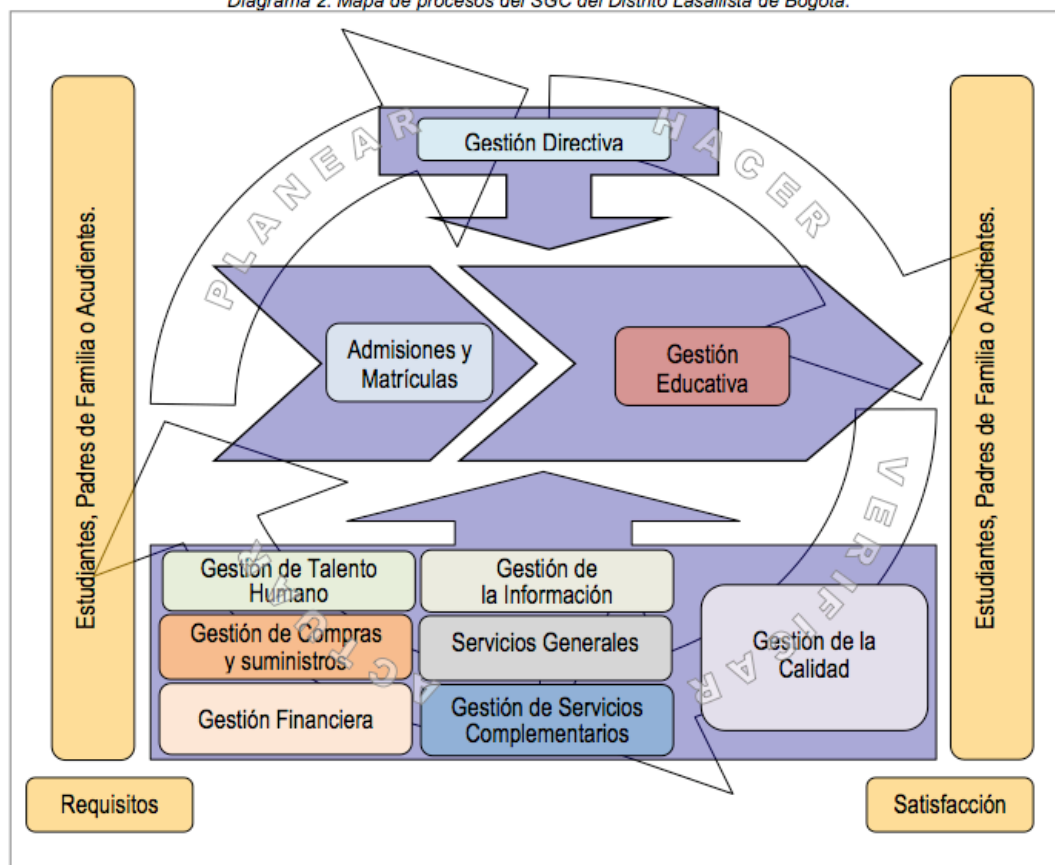


ICONTEC – Diapositivas empleadas en la formación de auditores.

En los diplomados de ICONTEC se proponen los procesos necesarios para el *servicio educativo* entre los cuáles las instituciones deben escoger cuáles piensan implementar (es decir, cuáles serían los que someterían a una auditoría de certificación). En el caso del Distrito Lasallista de Bogotá el esquema queda de la siguiente manera: El proceso de Gestión Directiva en tanto que responsable de la implementación de todo el proceso. El proceso central, encargado de manera más directa de la *prestación del servicio educativo* del cual se desprenden dos procesos (Admisiones y Matrículas y Gestión Educativa) y los proceso de apoyo que se refieren a la Gestión del Talento Humano, Gestión de Compras y Suministros, Gestión Financiera, Gestión de la Información, Servicios Generales, Gestión de Servicios Complementarios³⁴ y uno especial dedicado a la Gestión de la Calidad. Veamos finalmente cómo quedó el Mapa de Procesos del SGC del Distrito Lasallista de Bogotá:

³⁴ Que según la institución puede ser la prestación del servicio de transporte y/o alimentación.

Diagrama 2: Mapa de procesos del SGC del Distrito Lasallista de Bogotá.



Distrito Lasallista de Bogotá – Mapa de procesos

Cada uno de los procesos va a estar conformado por procedimientos de los cuales se lleva una detallada documentación. A continuación presento la tabla de los documentos relacionados con los procesos que ya hasta mediados del año 2009 terminarán de formularse en su última versión:

PROCESO	CÓDIGO	NOMBRE DEL DOCUMENTO
GESTIÓN DIRECTIVA	P-GD-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DIRECTIVA
	PR-GD-01	PROCEDIMIENTO DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO


	PR-GD-02	PROCEDIMIENTO REVISIÓN POR LA DIRECCIÓN
	M-GD-01	MANUAL DE LA CALIDAD
	N.A.	PROYECTO EDUCATIVO DISTRITAL
	N.A.	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
ADMISIONES Y MATRÍCULAS	P-AM-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ADMISIONES Y MATRÍCULAS
	PR-AM-01	PROCEDIMIENTO DE ADMISIONES
	PR-AM-02	PROCEDIMIENTO DE MATRÍCULAS
	I-AM-01	INSTRUCTIVO PARA EL RETIRO DE ALUMNOS
GESTIÓN EDUCATIVA	P-GE-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN EDUCATIVA
	PR-GE-01	PROCEDIMIENTO DE DISEÑO EDUCATIVO
	PR-GE-02	PROCEDIMIENTO PARA LA GESTIÓN DE PLANES Y PROYECTOS
	PR-GE-03	PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN
	PR-GE-04	PROCEDIMIENTO SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO
GESTIÓN DE LA CALIDAD	P-GQ-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DE LA CALIDAD
	PR-GQ-01	PROCEDIMIENTO NORMA BASE PARA LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS DEL SGC
	PR-GQ-02	PROCEDIMIENTO DE CONTROL DE DOCUMENTOS

		Y REGISTROS DEL SGC
	PR-GQ-04	PROCEDIMIENTO DE AUDITORÍAS INTERNAS DE CALIDAD
	PR-GQ-05	PROCEDIMIENTO SERVICIO NO CONFORME
	PR-GQ-06	PROCEDIMIENTO ACCIONES CORRECTIVAS, PREVENTIVAS O DE MEJORA
	PR-GQ-07	PROCEDIMIENTO MANEJO DE QUEJAS, RECLAMOS, SUGERENCIAS Y MANIFESTACIONES DE SATISFACCIÓN
GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO	P-GT-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO
	PR-GT-01	PROCEDIMIENTO ADMINISTRACIÓN DE PERSONAL
	PR-GT-02	PROCEDIMIENTO DESARROLLO DE TALENTO HUMANO
	N.A.	REGLAMENTO INTERNO DE TRABAJO DEL DISTRITO LASALLISTA DE BOGOTÁ
GESTIÓN FINANCIERA	P-GF-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN FINANCIERA
	PR-GF-01	PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DE PRESUPUESTO
GESTIÓN DE COMPRAS Y SUMINISTROS	P-GC-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DE COMPRAS Y SUMINISTROS
	PR-GC-01	PROCEDIMIENTO DE COMPRAS
	PR-GC-02	PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN, EVALUACIÓN Y

		REEVALUACIÓN DE PROVEEDORES
	PR-GC-03	PROCEDIMIENTO DE ADMINISTRACIÓN DE INVENTARIOS
SERVICIOS GENERALES	P-SG-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO SERVICIOS GENERALES
	PR-SG-01	PROCEDIMIENTO MANTENIMIENTO DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPOS
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	P-SC-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS
	PR-SC-01	PROCEDIMIENTO SERVICIOS COMPLEMENTARIOS
	M-SC-01	MANUAL DE PRÁCTICAS DE LABORATORIO
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	P-GI-01	CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN
	PR-GI-01	PROCEDIMIENTO GESTIÓN DE ARCHIVO
	M-GI-01	MANUAL DE COMUNICACIÓN

A su vez, cada proceso está orientado por la dinámica de entrada-proceso-salida en cuyo interior se sigue el ciclo PHVA (Planear-Hacer-Verificar-Actuar). En este proceso de PHVA se intentará organizar el proceso en momentos diferentes que tienden a controlarlo desde el inicio de su planeación hasta el cumplimiento de la función y su respectiva mejora si da lugar para ello. El ciclo PHVA obliga entonces acomodar la realidad tan plural de una institución educativa en pasos que organizan la acción de forma que cualquier persona que se lo propusiera, pudiera seguir minuciosamente el

proceso. En los extremos del ciclo PHVA se encuentran, al inicio los “proveedores” y las “entradas” y al final, luego del proceso, las “salidas” y los “clientes”. Piénsese por un momento cómo uno podría describir o entender un tipo de proveedor para el caso de una institución educativa, salvo el caso de quien provee los recursos didácticos. Será muy interesante ver aquí cómo habrá que forzar las equivalencias e incluso crear artificios del lenguaje que permitan adecuar y adaptar la realidad de una institución educativa, a la estructura de producción de una fábrica de, por ejemplo, tornillos. *Entra* materia prima e insumos que provienen de unos *proveedores*, se realiza el *proceso* de transformación de materia prima e insumos en un producto y luego *sale* el producto dirigido a los clientes. Queda así asimilada y equiparada la escuela a una corporación, controlada bajo un estricto y minucioso proceso de producción que bajo el vocabulario de la *prestación de un servicio* somete la realidad y el sentido de tal a una metodología rigurosa, a una técnica que subordina el acto educativo al aspecto del seguimiento y cumplimiento del proceso independientemente de qué entre o qué salga. Esta lógica del proceso es el corazón del SGC, pues lo que permite asegurar que haya *calidad* justamente es el control que yo tengo del proceso y si logro controlar detalladamente tal proceso entonces hay calidad, independientemente de qué sea lo que entre (... o salga). Es decir, como representante exigua de la lógica del positivismo despolitiza la institución educativa al reducirla a una serie de procesos mecánicos, ahistóricos y neutralmente a-valorativos: veamos un ejemplo:

 CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN EDUCATIVA		Responsable		COORDINADOR ACADÉMICO				
Identificación del proceso Objetivo Alcance		GESTIÓN EDUCATIVA. Diseñar, ejecutar y evaluar el Servicio Educativo en las Instituciones del Distrito Lasallista de Bogotá. Inicia con la organización del Plan de estudios y termina con la promoción del estudiante.						
PROVEEDORES 1. MEN ¹ , SE ² , ICFES. 2. Gestión Directiva 3. Estudiante y padre de familia. 4. Admisiones y matriculadas. 5. Gestión de la Calidad.	ENTRADAS 1. Lineamientos legales, pruebas ICFES, pruebas saber, calendario escolar. 2. Directrices, informe de resultado de revisión por la Dirección, Cronograma del Distrito y Programa Institucional. 3. Necesidades y requerimientos. 4. Listado e información de estudiantes matriculados por curso. 5. Directrices y documentos del SGC, informes de encuestas de satisfacción, de acciones correctivas, preventivas y de mejora, de auditoría, y de Quejas, reclamos, sugerencias y manifestaciones de satisfacción, de evaluación de desempeño. 6. Personal competente e informe de evaluación de desempeño. 7. Asignación de recursos para la gestión del proceso. 8. Equipos, materiales y servicios. 9. Mantenimiento de infraestructura, mobiliario y equipos disponibles. 10. Servicios de apoyo. 11. Asesoría en el manejo de sistemas de información	PLANEAR <ul style="list-style-type: none"> Establecer los planes de área, de asignatura y proyectos pedagógicos. Establecer el proyecto de Pastoral. Establecer las actividades de evaluación y promoción de los estudiantes. Establecer las actividades de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. 	HACER <ul style="list-style-type: none"> Ejecutar planes de área, de asignatura y proyectos pedagógicos. Desarrollar el proyecto de pastoral. Ejecutar las actividades de evaluación y promoción. Implementar las actividades de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. 	ACTIVIDADES	VERIFICAR <ul style="list-style-type: none"> Verificar el cumplimiento del diseño y de los procesos mediante la evaluación institucional. Verificar el alcance de los indicadores de gestión del proceso. Validar el Diseño Educativo 	ACTUAR <ul style="list-style-type: none"> Diseñar e implementar acciones correctivas, preventivas y de mejora del proceso. 	SAIDAS 1. Avances del PEI del proceso. 2. Informes de Gestión periódicos del desempeño y promoción del estudiante. 3. Actas de Comisión de Evaluación y Promoción. 4. Informe de Gestión, correctivas, preventivas y de mejora. 5. Solicitudes de personal, requerimientos de capacitación y formación. 6. Solicitud de compras. 7. Solicitud de recursos financieros para desarrollo de las actividades. 8. Solicitud mantenimiento de la infraestructura, mobiliario y equipos disponibles. 9. Solicitud de servicios. 10. Solicitud de servicios. 11. Documentación.	CLIENTES 1. SE ² . 2. Gestión Directiva 3. Estudiante y Padre de Familia o Acudiente. 4. Admisiones y Matriculadas. 5. Gestión de la Calidad. 6. Gestión de Talento Humano. 7. Gestión de Compras y Suministros. 8. Gestión Financiera. 9. Servicios Generales. 10. Gestión de Servicios Complementarios. 11. Gestión de la Información.
PERSONAL QUE PARTICIPA		Rector, Coordinadores, Capellán, Psicólogos, Jefes de área, Docentes, Secretaría Académica y auxiliares.						

¹ MEN, Ministerio de Educación Nacional
² SE, Secretaría de Educación Distrital, Departamental-Municipal

Si usted ha accedido a este documento a través de un sitio diferente a: <http://www.lasalle.org.co/educacion/documentos.html>, por favor asegúrese de que ésta es la versión vigente.

Distrito Lasallista de Bogotá – Caracterización del proceso de Gestión Educativa

Escogí intencionalmente el proceso de “Gestión Educativa” para mostrar aquí cómo opera la lógica del SGC como elemento estructurante de la práctica y para ver cómo se realiza la sustitución terminológica al tiempo que se organizan una serie de

prácticas de maneras particulares que van a tener efecto en la forma de pensar la institución educativa e incluso los problemas que le son propios. Los efectos de esta forma de organizar la acción y el pensamiento y las formas (mediaciones) como se articulan y son reapropiadas dichas formas de ser, hacer y pensar, tendremos oportunidad de ver en el siguiente capítulo.

SEGUNDA ETAPA: EL PROCESO DE LA INCORPORACIÓN

Se ha terminado la etapa de diseño que en todo caso ha sido preliminar. Lo que vamos a constatar a lo largo del proceso de implementación es que se va a mantener un estado de “diseño permanente” lo que hace que comúnmente nadie sepa exactamente qué es lo que hay que hacer. De ordinario, las órdenes y contraórdenes que se dan por la falta de decisión que veíamos en el apartado anterior, pero también porque sólo hasta finales del 2007 se supo que todos los colegios se iban a certificar (no por aparte sino como un gran conjunto), van a dar forma particular a la implementación de la norma. Sólo hasta finales del año 2007, a los profesores se nos empieza a informar acerca de datos concretos a propósito de la certificación; el resto eran “rumores oficiales” de los planes que tenía el Distrito. Este fue mi primer año en la institución y constato que sólo hasta la finalización se empezó a configurar la implementación formal.

Esto no quiere decir que en la institución no se hubiera adelantado un proceso durante este año. En efecto sí se adelantó pero por parte del “comité de calidad” del cual tuvimos oportunidad de hablar. Los miembros del comité de calidad debían participar de los cursos de ICONTEC para aprender la forma como se construye e implementa el SGC, en un proceso ambivalente que se juega entre las instrucciones determinadas y específicas de la Norma y las iniciativas creativas de los equipos de calidad:

Entonces, nos vamos para el curso otro tipo de personas, y lo interesante del curso era que todos los que tomábamos el curso, éramos de La Salle solamente, entonces, repetidas veces el instructor decía: “este es un modelo que está siendo adaptado para las instituciones educativas, los que saben del sistema de calidad y qué es lo que se debe hacer en el mapa de procesos y

cómo iría ordenado son ustedes”. Siempre repetía lo mismo: que los que sabíamos del negocio éramos nosotros.³⁵

Es decir, el mapa de procesos ya estaba diseñado (es uno de los requisitos de la Norma) pero los elementos específicos que constituyen tal mapa hacen parte del diseño de cada institución. El diplomado era en conjunto (todos los colegios) luego cada equipo de cada colegio iría a diseñar los procesos en sus instituciones, se enviaban informes a la Secretaría de Educación³⁶ cuyo equipo recibía los reportes y construía a partir de ellos versiones que irían a servir a todas las instituciones. La ambivalencia pues, no era únicamente de la congregación sino en general del propio Sistema de Gestión de la Calidad, según vemos reconoce el “instructor” de ICONTEC. En tanto que el modelo “está siendo adaptado para las instituciones educativas” la dinámica de ensayo-error será predominante. Por otra parte, a estas alturas ya no será ninguna sorpresa notar que el modelo no está pensado para instituciones educativas y que la identificación terminológica que hace la Norma “para cualquier corporación” y que vimos en el primer capítulo, hará pensable la posibilidad de adaptación a cualquier realidad. ¿Qué tipo de adaptación se hace del modelo? A decir verdad, en ningún momento el modelo se adapta. Una Norma ISO no se puede adaptar justamente porque es una Norma. Las que se adaptan son las instituciones educativas, y la primera adaptación, que organiza el espacio de lo que se puede decir, saber, hacer y ver, es la adaptación terminológica: en la decisión por la certificación se da entrada formalmente a la concepción de escuela como corporación. El problema de la ambivalencia entre la adaptación de las instituciones educativas a la Norma se ve confirmado justamente por que la Norma no está diseñada ni destinada para las instituciones educativas (ni las de

³⁵ Milena, 5 de mayo de 2010.

³⁶ Se trata de un organismo de gobierno de la congregación. Esta está dirigida por un Provincial (Hermano Superior), un ecónomo, un secretario de formación, uno de pastoral y un secretario para la misión educativa.

salud...) por lo cual, serán estas últimas las que tendrán que crear un modelo de ajuste que concilie las iniciativas y realidades contextuales de origen con las exigencias de una instrucción que viene de afuera. Aquí nace un problema muy particular que no se va a presentar en otras instituciones educativas: al querer certificar varios colegios a la vez, el modelo de ajuste tendrá que entrar a considerar no sólo los requisitos de la norma y la realidad contextual de una institución sino de nueve. En este camino a ciegas, el trabajo de responder a múltiples propósitos hará que tanto el diseño como la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad sean absolutamente complejos. Fue lo que sucedió durante el año 2007:

Ya, de alguna manera, someramente, empezamos a trabajar, empezamos a hacer cosas y empezaron a haber las famosas reuniones de calidad, que eran un día a la semana, dos o tres horas, donde empezábamos a proponer cosas y de alguna manera enviarlas a la secretaría de educación para empezar [...]y de ahí para allá empezó una situación como... como rara, de alguna manera, porque los colegios empezábamos a enviar información, y meses después... días después, ellos nos mandaban información de que “ahora se iba a hacer así...”³⁷

Tratar de unificar los criterios de nueve instituciones educativas de las cuales tres ya estaban certificadas no sería tarea fácil. De por sí, resulta muy complejo el consenso dentro de una misma institución como para tratar de lograrla para toda una red. Esta dificultad se manifestó a lo largo de todo el proceso de diseño, con preocupaciones importantes de parte de los rectores y con un saludo de ánimo y de promesa de consenso de parte del gobierno de la congregación. Con la incertidumbre de un acuerdo eficaz que no redujera las especificidades arrancó el proceso a finales de 2005 pero fue terminando el año 2007 cuando se notó más profundamente la crisis.

³⁷ Milena, 5 de mayo de 2010.

Para muchos, en cuanto a la implementación del Sistema de Gestión de Calidad, el año 2007 fue un año perdido. Hizo falta el tiempo entre el año 2007 y el 2008 para que se hicieran los ajustes necesarios (recordemos, a los colegios, no a la Norma) y comenzar de lleno el proceso. Lo que se logró en el 2007 fue ir creando un “ambiente” un poco lejano a la mencionada “cultura de la calidad” que se vio plasmado en la forma como se empezó a unificar los formatos que desde ese entonces en adelante deberían ir con un encabezado determinado. Yo recuerdo que las guías que hacía para los estudiantes las elaboraba con mi propio formato, ajustándose al diseño que yo prefería hasta que finalizando el año se envió la directriz para unificar; quizás fue lo único que vimos del proceso en ese año. Y si para finales del 2007 ya se habla del “desgaste” y que “se pierde credibilidad en las instituciones”, como se puede ver en las actas, significa que mucho antes de empezar en forma, el Sistema ya tenía sus debilidades. Pienso que esto sucede en cualquier proceso pero siempre de distintas formas. Aquí hemos logrado ver los lugares en donde aparecieron tales debilidades y cómo se relacionaron entre sí, y sobre todo, la lectura que se le dio a tales debilidades como por ejemplo, el hecho que el trabajo realizado era con el propósito que el Sistema se ajustara a la “realidad” de los colegios (cuando tal “realidad” en abstracto no existe y por el contrario es inconmensurable e irreductible a una única caracterización) cuando en efecto los que se adaptaron fueron los colegios, mientras que la lógica de la Norma finalmente se impuso.

El virus de la actitud

Lo más interesante va a empezar en el 2008, porque “los de calidad” tendrán que ingeniarse métodos para que la implementación real del SGC se haga con la menor resistencia, especialmente por parte de los profesores quienes finalmente son los que van a hacer la tarea. No sería raro en ese entonces que reprodujeran en los colegios no sólo lo que aprendían en los diplomados, sino también las estrategias para crear la “cultura de la calidad”. Junto con un grupo de compañeros recordamos especialmente un video que nos mostraron en una de las primeras “reuniones de calidad”. El video no puede mostrar mejor los imaginarios que giran alrededor de la voluntad de hacer creer en una decisión ya tomada y de lograr verla, por quienes no la tomaron como propia. Me voy a permitir describir el video para lograr profundizar en esto que he dado por llamar imaginario. El escenario es una sala improvisada en uno de los pasillos del colegio (habían tumbado el teatro y los salones de artes, lo recuerdo porque ese año tuve que dar clase en el patio) al frente estarán los encargados de calidad (entre ellos el ingeniero de sistemas del colegio). El video se titula “El virus de la actitud: como curar la negatividad en el lugar del trabajo”³⁸ y sucede dentro de una oficina típica norteamericana, donde llegan unos personajes vestidos de pies a cabeza, con máscaras y trajes como atendiendo a un riesgo biológico o a una amenaza de bomba. La parafernalia les sirve para llamar la atención por la “gravedad” del asunto y en seguida avisan que su propósito es combatir, no un virus normal sino el virus de la “actitud”. Aquí vamos a poder ver lo que en verdad significa una “cultura de la calidad” como la cultura que define lo que se puede decir, hacer, ver y pensar a través de la tipificación

³⁸ Producido por CRM Films (Attitude Virus).

de las distintas actitudes que hay que combatir puesto que impiden la correcta marcha del Sistema de Gestión de la Calidad. Como nunca advirtieron quienes presentaron el video lo despectivo del trato y la evidente falta de coherencia entre los escenarios de referencia, habrá que hacer justicia a quienes tuvimos que presenciar semejante despropósito.

Entre los personajes portadores de virus, el video muestra al “alterado”. Se trata de un obrero que sale con su casco y camisa a cuadros tipo leñador ofuscado porque el ascensor no funciona y porque el embrague del camión se dañó; el perfeccionista, que “usa la palabra *calidad* como un arma”; uno de mis favoritos es “el resistente” aquel cuya resistencia al cambio está por fuera de lo normal y puede llegar a “impactar seriamente al desempeño de la productividad”. Se le identifica con aquel que quiere seguir haciendo las cosas como acostumbra porque así le funcionan. Luego nos presentan al “ese no es mi trabajo” a quien el virus perjudica “impidiéndole ver más allá de su trabajo”. El “esparcidor de rumores” casi siempre está chismorreando cosas negativas, mientras que el “no comprometido” responde a su trabajo “menos que seriamente”. El “pesimista” es el que más fácilmente contagia a los demás. Como dice el narrador de semejante producción, el virus es terriblemente dañino, sobre todo porque “la organización, los equipos y las personas pierden productividad de un modo incalculable cada año como consecuencia de las actitudes negativas” es decir, que lo más terrible de este tipo de actitudes no es que dañen lo que llaman los tecnócratas “el clima laboral” o las relaciones entre las personas, o que hagan cada vez más deshumano el trato, lo más terrible es que ¡bajan la productividad! No será necesario ahondar en el significado pues está planteado sin ningún disimulo.

La identificación y caracterización de los personajes a los cuales corresponden las actitudes cumplen el propósito de neutralizar cualquier iniciativa de resistencia al modelo. Luego que uno ve el video, sentado, con el cuaderno de notas en la mano, la bata blanca puesta y los estudiantes esperando en el salón, uno se siente como regañado. ¿Qué se puede decir que no sea interpretado como una actitud-obstáculo? La despolitización del discurso no sólo ha estado en el diseño y presentación de la propuesta, en la sustitución terminológica ni mucho menos en las ambivalencias de adaptación señaladas antes, también en la configuración de un espacio (de un territorio concreto, pero también de un territorio de significados, de un espacio mental) en donde se distingue y se reparte efectivamente las posibilidades de ser, decir y hacer. Cuestión que ya ha señalado Rancière pero que aquí conjuga de manera particular lo policivo y la política, en tanto que el aparato administrativo (policía) justamente está operando toda una “partición de lo sensible” (Rancière, 2000).

La despolitización del discurso no sólo es discursiva, pues, sino también se corresponde con una serie de prácticas: entre ellas, las de identificación peyorativa de cualquier “actitud” de resistencia. Se trata de consultar y motivar a un grupo de personas mientras se les ata las manos. La psicología barata que van a proporcionar estos “expertos” con el fin de buscar las soluciones para combatir el virus no pasan de un mal chiste, aunque sus efectos no tardan en notarse: si alguien tiene la culpa que el Sistema no funcione son los empleados (específicamente los profesores) no el Sistema en sí mismo y su no-correspondencia con la realidad de las instituciones. De nuevo se cierra el círculo ideológico tejido: si algo sale mal, no es culpa de los que diseñaron, planearon y decidieron tal sistema: la culpa es del otro, del que necesitamos para que, en efecto, lo planeado llegue a realizarse.

El mosaico de soluciones para atacar al virus (y en verdad es un ataque) comienza por “responsabilizarse de su propia actitud” pero por sobre todo, “de su impacto sobre su propia productividad”. Aparece en pantalla un empleado³⁹ diciendo: “Quizás la culpa no es del Sistema... quizás está en mí”. Claro, si no eres capaz de reconocer tu propia *actitud*, no tardará el que alguien “ayude a que un compañero haga el diagnóstico de su actitud”; los jefes de proceso y los auditores internos de calidad estarán siempre prontos a ayudar. Si he sido capaz de reconocer mi *actitud* será necesario entonces “reemplazar las viejas reacciones con una nueva respuesta, una que se *adapte* mejor a la situación”, es decir, obedecer, adaptarme (de nuevo vemos quién se adapta a qué), dejar de ser, como dice el documental, “un dinosaurio” y empezar a ser “un águila”. Recuerdo que entre mis compañeros y compañeras (no todos, claro) nos decíamos uno al otro dinosaurio o águila según correspondiera a la situación, ironizando claro los significados legítimos que tenían estos adjetivos. Las “respuestas nuevas” que corresponden al cambio de actitud deben ser practicadas (posiblemente sea la parte más ridícula del video) y aunque al principio puede “parecer forzada, pero con la repetición y con resultados positivos, las nuevas conductas se arraigarán y crecerán” (o te despedirán...). Todo está planeado, como vemos el Sistema es perfecto, sólo será la imperfección humana la que haga que el Sistema falle; resulta particularmente importante saber que “para evitar una recaída en la actitud, hay que manejar las tensiones que pueden producir tensión y después darles seguimiento para que no vuelvan a ocurrir” de tal modo que podamos asegurar que todo marche como corresponda según este “manual del inquisidor”: o confiesas o te torturan (con más

³⁹ Nunca veremos a un mando medio ni mucho menos alto, todos son subalternos puesto que el video está dirigido a “los líderes de equipo”.

trabajo, repitiendo formatos, deslegitimando tu labor y cualquier otra forma para que quede claro que el sistema no tiene fallas más que las de los que no quieren cooperar).

La punta de todo este complejo ideológico está en que las actitudes buenas también se pueden contagiar. Sin embargo, no me explico dónde queda la espontaneidad del contagio, según como lo presentan, cuando inmediatamente después afirman que “al *modelar el comportamiento* que nos gustaría ver en los demás estamos haciendo un impacto positivo sobre nosotros y sobre el equipo”. De contagiar a modelar la conducta hay un vacío que no podemos obviar: se trata, de manera directa, de moldear primero las actitudes del personal, de tal forma que, aunque en general la mayoría de las personas afirmen para sí la inutilidad de gran parte de las acciones relacionadas con el Sistema, todos con una sonrisa sigan haciendo su trabajo. Barbara Ehrenreich lo ha dicho mucho mejor en “Sonríe o muere” (Smile or Die) a propósito de la tiranía del pensamiento positivo (Ehrenreich, 2009) y lo que anima aquí es en verdad a hacer una “defensa de la intolerancia” como lucha por las significaciones en contra de estos tipos de fundamentalismos propios de la “tolerancia represiva del multiculturalismo” (Žižek, 2008b) que tuvimos oportunidad de describir en el primer capítulo.

Para no alargar el análisis (el video está en YouTube) diré que lo que sucede con estos dispositivos ideológicos es que desplazan el problema del Sistema a la *actitud* de los empleados, individualizando la culpa al tiempo que selecciona los mecanismos de posibilidad de resistencia para reducirlos al máximo o para desplazarlos a ámbitos que no estén relacionados directamente con la productividad. Esta sublimación sin duda alguna genera un tipo de neurosis particular: el sentimiento de culpa individualizado no permite ver el conjunto, lo que verdaderamente está fallando. Si notamos, lo que se

elimina o sublima con este tipo de dispositivos y con las prácticas que suscitan es la posibilidad de una conciencia otra, el horizonte mismo de pensamiento capaz de plantearse las situaciones en otros términos, es decir, el acto político por excelencia representado en el desacuerdo (Rancière, 1996); con este tipo de prácticas y discursos se despolitiza totalmente el escenario en que se inscribe la norma pero no a costa de obviar la política como si fuera factible, sino por medio de la instauración de una única política posible en el marco de un único modo de pensamiento y de acción.

El virus de la actitud sólo fue el comienzo de la inducción que se hizo a los docentes a principios del año 2008. A decir verdad fue la parte más didáctica por no decir que divertida. Luego se procedió a la inducción a propósito del Sistema de Gestión de la Calidad donde se nos presentó un documento con un vocabulario y unas indicaciones para tener en cuenta. Lo interesante del documento es la yuxtaposición que logra entre lo que creen que hacen y entre lo que efectivamente ordena la Norma. Es algo que veremos también en el “Manual de Convivencia”: un revuelto de términos en donde unas veces se repite, otras veces se contradice y en definitiva permite ver la deriva a la que nos condujo todo este proceso. Veamos lo que aparece en la introducción del documento:

La Congregación de los Hermanos de las escuelas cristianas, ha definido desde el año 2007 para sus instituciones la implementación del sistema de gestión de la calidad bajo la norma **ISO 9001 versión 2000**, para continuar ofreciendo un servicio de alta calidad, en especial el servicio educativo; por tal razón, el **INSTITUTO SAN BERNARDO DE LA SALLE**, [...] viene estructurando e implementando con todo el personal una cultura de la calidad, reflejada en el mejoramiento continuo para cada una de las acciones y labores que se realizan en la institución; de tal forma que se logre ofrecer un excelente servicio en la formación integral de los estudiantes y una atención oportuna a los padres de familia.

A continuación se presentan algunos referentes básicos sobre el sistema de gestión de la calidad y su proceso de implementación durante el año 2008.

Las instituciones Lasallistas y su pedagogía se centran en los jóvenes, se adaptan a la época en que éstos viven, y se preocupan por prepararlos para que ocupen su puesto en la sociedad. Se caracterizan por la voluntad de poner los medios de salvación al alcance de la juventud, mediante una formación humana de calidad y la proclamación explícita de Jesucristo” (Regla de los Hermanos).⁴⁰

Sin duda, resulta bastante forzado hacer coincidir estos dos documentos, el de la Regla de los Hermanos con la descripción del Sistema. He citado aquí el documento para que veamos cómo el segundo contradice el primero y en general las descripciones de lo que hay que hacer, en cuanto que dicen que son las instituciones y su pedagogías las que se adaptan a la época en que los jóvenes viven, para lo cual ponen a disposición una formación humana de calidad. Caro costó poner la palabra calidad, porque serviría de pretexto para decir que *siempre* hemos trabajado por ella. En todo caso, seguirá quedando claro que no son las instituciones educativas las que se adaptan a sus destinatarios; por el contrario, resulta evidente que son estos los que se adaptan a ella y para este caso que estudiamos, es la institución educativa la que se adapta a la Norma. Esto nos permitirá decir que con la implementación, no es la Norma la que se incorpora a las Instituciones, sino esta a la Norma. No será fácil constatar la anterior hipótesis cuando en las capacitaciones se nos deja clara la definición de calidad: “Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos, es decir con las necesidades y expectativas de los clientes, directamente relacionadas con el servicio a entregar”, es decir, que el Sistema de Gestión de la Calidad, en su formulación, se orienta hacia fuera, hacia el cliente. ¿Cómo constatar entonces lo contrario, que serán

⁴⁰ Implementación del Sistema de Gestión de la Calidad 2007-2008 – Documento Institucional; énfasis en el original.

las instituciones educativas las que se orientan al Sistema de Gestión de la Calidad? Además de la constatación que precedió este aparte que provenía del análisis de los documentos relacionados con el diseño del Sistema, hará falta revisar entonces lo que sucedió en concreto, el salto de la formulación reseñada en los documentos al de la práctica, a cómo hicimos los maestros para adaptarnos a la Norma. Para empezar voy a volver a citar el documento de inducción, pues da la clave del fenómeno que sucedió en la práctica de la implementación de la Norma cuando define lo que es un Sistema de Gestión de la Calidad:

Un Sistema de Gestión de la Calidad es la forma como una organización *realiza la gestión empresarial* asociada con la calidad. En términos generales, consta de la estructura organizacional consta de la estructura organizacional junto con la documentación, procesos y recursos que la Institución emplea para alcanzar sus objetivos de calidad y cumplir con los requisitos del cliente.

Los sistemas de gestión de calidad tienen que ver con la evaluación de la forma como se hacen las cosas y de las razones por las cuales se hacen, *precisando por escrito* la manera como se hacen las cosas *y registrando los resultados para demostrar que se hicieron*⁴¹

Precisando por escrito en los formatos con el fin de ir *registrando los resultados para demostrar que se hicieron* resulta la caracterización más precisa de lo que sucedió. A los profesores se nos llenó de formatos. Más de 10 registros debían llenarse que correspondían a las actividades académicas. Todo había que dejarlo por escrito. Los profesores empezamos a cargar con carpetas llenas de formatos que no utilizábamos en clase y que debían de todas maneras llevarse “por si se necesitaban” o dado el caso que de sorpresa llegara un “auditor de calidad”. Veamos en detalle lo que sucedió:

⁴¹ Implementación del Sistema de Gestión de la Calidad 2007-2008 – Documento Institucional; el énfasis es mío.

El dispositivo formato: una suerte de panóptico

Usted está de camino al salón de clases. Lleva bata y carnet puesto y se acomoda la corbata porque va pasando el coordinador. Mira el horario de clases para ver con qué grupo le toca. El formato de diario de clases, con el encabezado que tienen todos los documentos del colegio es uno de los más útiles. Llega al salón y saca las listas. Esas no están con logo, pero se sugiere llevar por lo menos dos, óptimo tres. En las listas deben aparecer la asistencia de los estudiantes y también las notas. Para no confundirse algunos maestros prefieren llevar dos. La cosa se complica si el estudiante necesita salir, por ejemplo a la enfermería. ¿Cómo hago para poner que estuvo sólo en la mitad de la clase? Trazar una diagonal puede ser. Lo importante es poder comprobar que estuvo pero ya no está. Ahora, si el estudiante vuelve de la enfermería sin el formato que le da la enfermería ¿qué le pongo? (Nótese que el tiempo de clase va pasando...). Existe toda una casuística predeterminada (que se elabora en las reuniones de área de los profesores) para estos casos. Si es la tercera vez, habrá que anotar la situación en el observador del estudiante. Se le da el carnet a un estudiante para que vaya a la coordinación por el observador. Un momento, en la reunión de la semana pasada se dijo que no se podía mandar a estudiantes...! (serían capaces de modificar el observador en el camino), habrá que dejar la anotación para después (pero ¿cuándo?, si tengo clase todo el día). Según la gravedad del asunto se puede considerar dejar el curso sólo (rogando que no pase ningún mando medio revisando) o ir luego a hacer la observación.

¿En qué íbamos? A sí, terminé de llamar lista. Hay también un formato que carga uno de los estudiantes (encargado de asistencia). Allí debo escribir (a veces lo

hacen los estudiantes, eso depende de la última indicación de coordinación) los estudiantes que faltaron y trazar unas líneas, poner su nombre y sus códigos. Si es la tercera vez que faltan, además del observador, habrá que llamar a los padres. Será sacar uno de los formatos de citación a padres de familia y diligenciarlo. La cosa se agrava si de pronto a mitad de clase llega un estudiante, ahí habría que dejarle sólo media raya y borrarle la otra mitad o algo así. En todo caso, la tercera lista aparecerá purificada de errores, de tal forma que cuando al auditor se le ocurra tomar por ejemplo el observador de uno de mis estudiantes, pueda comprobar en coordinación, en enfermería, con el estudiante encargado y en mis listas cuándo, dónde y por qué no vino ese día. Abro mi carpeta y saco el diario de clases. Ahí debe aparecer en qué clase voy con ellos, qué evaluación hacerles y qué debieron aprender. La fecha de la evaluación y la calificación correspondiente debe aparecer también en las listas y en el cuaderno de los muchachos de tal forma que cualquiera pueda *comprobar* qué se dio, en qué momento y a quienes. El diario de clases es como el planeador de los encuentros. En él deben aparecer también los objetivos de cada clase que se pusieron en el plan de curso, un formato que contiene lo mismo pero para todos los cursos. Este formato también hay que llevarlo en la carpeta donde se llevan los demás. Y todo debe coincidir. Esta es una lista de los registros que se deben llenar sólo para el proceso de Gestión Educativa:

ÁREA O DEPENDENCIA	NOMBRE DEL REGISTRO
Coordinación Académica	HORARIO DE CLASES
Coordinación Académica	REGISTRO DE VALIDACIÓN DEL DISEÑO
Coordinación Académica	CONTROL DE ACTIVIDADES DE

	SUPERACIÓN O RECUPERACIÓN
Coordinación Desarrollo Humano	OBSERVADOR DEL ESTUDIANTE
Carpeta Docente	PLAN DE CURSO
Psicología	CONTROL DE ATENCIÓN PARA ORIENTACIÓN
Coordinación Académica	AUTORIZACIÓN PARA ESTUDIANTES
Coordinación Desarrollo Humano	CITACIÓN A PADRES DE FAMILIA
Psicología	REMISIÓN DE ESTUDIANTES A ORIENTACIÓN
Psicología	HISTORIA Y SEGUIMIENTO PSICOLOGÍA

He visto a compañeros pasando a limpio una y otra vez algunos formatos. A la hora de imprimirlos, lo más común era que las márgenes se corrieran por el tipo de formato de la hoja y el gasto de papel fue incalculable. En todo caso, la lógica hacía pensar que cualquier falla dentro de la institución se podía solucionar con un formato. Si se revisaran las actas de las reuniones de profesores por áreas y las de las reuniones de coordinadores, se podrá ver la cantidad de veces que los problemas se solucionaban con formatos: si los maestros llegan tarde a clase, si un muchacho no cumple con los deberes, si hay que sacar unas fotocopias, si hay que conseguir un material, todo se solucionaba creando un nuevo formato y llenándolo. Me gustaría que viéramos cómo

aparece el tema en una de las entrevistas cuando le pido a un maestro que me cuente sobre su experiencia con el tema de la gestión de la calidad:

...qué ha significado para mí el proceso de gestión de calidad. A ver, honestamente... yo a esa certificación que otorga ICONTEC no le veo calidad por ningún lado. Por qué, porque es que, simplemente en las auditorías y el trabajo que nos han hecho ¿qué están mirando? Están mirando que haya simplemente una “trazabilidad”. Que lo que dice un Plan de Área corresponda con un Plan de Asignatura, que lo que dice el Plan de Asignatura corresponda con el Planeador de Clase, que lo que hizo el Planeador de Clase corresponda con lo que usted hace en el salón como tal, pero de alguna manera, para mí, para mí ahí en ningún momento se está mirando calidad porque es que nadie, es decir ese proceso, en ningún momento nos está diciendo usted qué tipo de maestro es, usted qué tipo de clase está dando, usted si efectivamente o no está desarrollando ciertas habilidades, competencias o procesos con los muchachos y usted cómo puede entrar a conocer y evaluar el trabajo de un muchacho; eso no me lo está diciendo a mí el sistema. Entonces simplemente ¿en qué se traduce? Se traduce en diligenciar unos documentos y que lo que dice uno lo diga el otro, lo diga el otro, lo diga el otro y lo diga el otro. [...] Entonces aquí lo que se hace necesario es que fluya mucha comunicación, que usted por ejemplo como jefe de un proceso tenga en la cabeza todo, todo lo que tiene que ver con un proceso, así como digamos un jefe de departamento de un colegio: él medianamente en la cabeza tiene que saber cada profesor que está digamos bajo su tutela, en qué proceso va, en que parte del programa va, qué está haciendo con los estudiantes y permanentemente está pues usted teóricamente revisando y verificando ese proceso como tal. Pero la verdad, la verdad, a mí criterio en ningún momento lo que yo he visto que ese proceso está garantizando calidad, garantizando formación⁴²

No hay que sorprenderse, eso fue lo que se prometió en el documento de la inducción del año 2008: es preciso dejar registro de todo para que se pueda comprobar lo que se dice que se hace. Esto se debe a que los “organismos de certificación no operan sobre el principio de ‘lo que va a pasar’, se centra en ver lo que ha pasado. Se

⁴² Profesor Roberto, Bogotá, 11 de mayo de 2010.

necesitan registros suficientes para demostrar que el sistema de gestión de la calidad se ha establecido y es eficaz” (Implementación del Sistema de Gestión de la Calidad 2007-2008 – Documento Institucional). Pero el propósito de “trazabilidad” tiene un alcance más grande que el hecho de poder demostrar las actividades que se han hecho. Se trata no sólo de coherencia sino de disciplina. Así como en el panóptico se puede ver todo desde un punto, en este caso será a través del formato como se puede ver todo lo que sucede. De ahí que la auditoria necesaria para la certificación sea ante todo una revisión documental. Con un formato se puede hacer un seguimiento de todas las actividades. Y con todo, acá que habrá que hacer una nueva aclaración que permita vislumbrar las dimensiones de las mediaciones entre el formato y la práctica: consiste en que no sólo se trata de visibilidad de unas prácticas a través de unos dispositivos documentales, sino, ante todo, del ordenamiento de tales prácticas. Se constituye un panóptico no arquitectónico sino documental, donde todo es visto desde un mismo punto pero el cual no puede ser visto desde ningún otro. En parte, la estrategia de la invisibilidad no sólo se instaura en el funcionamiento de unas relaciones de poder sino también como fórmula para hacer el poder incuestionable, y en una etapa posterior, vinculante, querido, necesario y deseable. En este caso, la vigilancia - el ver- se subordina al revisar un formato. No se ve lo que se hace directamente sino lo que se dice que se hace, de tal manera que se transfiere la voluntad, necesidad y responsabilidad de la acción al sujeto vigilado de tal suerte que basta con comprobar al azar si los sujetos vigilados están haciendo lo que dicen que hacen, que en últimas aparece calcado de lo que un otro le ha dicho que hacer.

La arquitectura es reemplazada por la literatura. El edificio por el documento. La celda por el formato. Ya el cuerpo no se encuentra encerrado en cuatro paredes sino en

cuatro márgenes con un encabezado siempre igual. La vigilancia opera en un espacio de anatomía política auto producida por el sujeto vigilado. Es algo así como el examen que no es resultado sino promesa. Es algo más que el examen pues la revisión documental es vinculante de la acción toda y no sólo de los resultados.

El panóptico del formato es un contrato de auto-vigilancia. La "Gestión de la Calidad" no puede existir sin su fetichismo por el detalle. No por el que se busca sino por el que prometen los otros. El SGC fija una estructura inamovible que puede ser llenada por cualquier contenido. Juego tramposo donde ellos inventan el laberinto y dicen dar la libertad de "andar por donde quieran" . Al que recorra el camino y llegue al fin se le premia, no sacándolo de allí, sino otorgándole el reconocimiento de "haber sido capaz" de atravesarlo⁴³. Nunca será nada más una forma de ver, sino una forma de producir lo visible, puesto que, como afirma Foucault, "El dispositivo panóptico no es simplemente un punto de unión, un cambiador entre un mecanismo de poder y una función; es una manera de hacer funcionar unas relaciones de poder en una función, y una función por esas relaciones de poder" (Foucault, 2003, p. 210).

Entender el dispositivo del formato como una *función* dentro de las relaciones que instaura el sistema, por la disposición que logra de parte de las instituciones educativas a ajustarse a la Norma, por las tácticas de difusión que instituye de modo que neutraliza la actitud de resistencia por medio de la despolitización de cualquier lucha y el desplazamiento de las responsabilidades, es hacer justicia al verdadero funcionamiento del mecanismo. No se trata sólo de revisar, se trata de crear y ordenar

⁴³ No importaba la ruta el caso era *enlaberintarse* de la forma que ellos querían. Uno antes podía recorrer la ruta; éramos dueños de nuestros pasos pero no del camino. Fácilmente se puede pasar como se quiera, siempre y cuando no se estrellen con la pared ni se den vueltas en círculos. "Cualquier corporación" (homogeniza todas las instituciones) puede tener su propia misión, visión, objetivos de calidad. Si los que quiera. Muchas gracias. Lo importante es justamente que tenga eso y no otra cosa. Ponemos en laberinto, nos disfrazan de ratón y somos libres ahora sí de andar por donde queramos. Ellos desde arriba estarán mirándonos. Además les pagamos por eso.

un campo de acciones y relaciones entre mecanismos, entre personas. Cuando llegaban las auditorías internas, todos nos poníamos nerviosos y rogábamos porque no nos pidieran nuestros formatos. No era una evaluación de un acto sino de la promesa de lo dicho sobre la referencia a lo escrito. Sin embargo, lo que pasaba en el medio, entre el dispositivo formato y entre lo que realmente sucedía resulta de particular interés: se tratará de la lucha contra la pérdida del tiempo y del espacio, de la lucha por la significación de los profesores que buscábamos formas alternativas a este robo. Esto será lo que analizaremos en el último capítulo: se tratará de revisar los mecanismos de reapropiación, de resistencia, de mediación entre lo que posibilita e imposibilita la Norma así como entre las iniciativas por re-hacer una práctica pedagógica con verdadero sentido pedagógico. Falta aún por reseñar los cambios que encontramos en el Manual de Convivencia durante este año, algunas de las prácticas que aún cuando no estaban bajo el régimen del sistema ni eran objeto de certificación fueron contagiadas por su lógica, el examen, así como una de las estrategias que personalmente adopté para iniciar un diálogo desde otro punto con mis compañeros maestros. Veamos:

Del Manual de Convivencia Escolar a los dispositivos de producción de saber

Los Manuales de Convivencia son la “carta magna” de una institución educativa. En ellos se encuentran los principios y normas que rigen la actividad social de la institución, se definen los roles que van a asumir los sujetos y se expresan las representaciones de sí de una institución. Su importancia radica en que es la norma sobre la cual se direcciona, corrige y juzga gran parte de la actividad de un colegio, especialmente lo que tiene que ver con las relaciones que se establecen entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. La Ley 115, de 1994, lo consagra como un elemento fundamental, al vincularlo como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁴⁴. Además de derechos y deberes, los manuales de convivencia contienen los “principios” por los cuales se rige una institución educativa.

Lo que me interesa hacer ver aquí, es cómo se insertó el Horizonte Institucional que mandó la Norma en el contenido del Manual, para eso me detendré únicamente en la parte del Manual dedicada a los “principios”. En primer lugar veamos la *consideración* del acta de creación y aprobación del Manual con fecha del 10 de diciembre de 2007:

Que **la Comunidad Educativa del Instituto San Bernardo de La Salle** está inspirada en la vida y obra de **San Juan Bautista de La Salle**, comprometida en llevar el Evangelio a todos los hombres y empeñada en convertir la escuela en un lugar de salvación a través de la fe, la esperanza y principalmente el amor, buscando realizar una “vida buena en plenitud” para todos los hombres; acuerda el siguiente, "Manual de Convivencia". En él se establecen los criterios y procedimientos

⁴⁴ ARTICULO 87: “Reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.”

que guían a todos sus miembros en procura de una convivencia, entendida como una habilidad social que debe ser aprendida y caracterizada por ser: democrática, equitativa, participativa, mediadora, sustentable y que tendrá como pilares el respeto, la responsabilidad y la calidad, fortaleciendo la formación de personas con atributos fundamentales para enfrentar y cambiar con criterio su entorno.⁴⁵

Esta formulación explícita del horizonte de sentido que guía a la institución pasará luego a concretarse en unos propósitos generales. Será muy interesante ver cómo se va a realizar el contraste entre la inspiración en Juan Bautista De La Salle sobre la cual quiere hacerse de la escuela “un lugar de salvación”, frente a la iniciativa del Sistema de Gestión de la Calidad de hacer de la escuela una “corporación”. El carácter normativo del Manual de Convivencia necesita estar asentado en unos principios generales que le den validez ética y jurídica que deben entrar en correspondencia con las indicaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el documento más importante de una institución educativa cuyo elemento más sobresaliente, a su vez, es el mismo Manual de Convivencia. En ninguna de las instituciones educativas en que he trabajado he conocido el PEI, ni siquiera cuando explícitamente lo he pedido. En el Instituto San Bernardo De La Salle nunca nos presentaron el PEI, ni siquiera en las jornadas de inducción de cada año ni en los encuentros especiales para los profesores nuevos. Claro que habían generalidades sobre la pedagogía lasallista, las dinámicas propias de la institución, etc., pero nunca se nos presentó el documento del PEI, y lo más que se hizo fue decirnos el nombre: “Formando ciudadanos en la era del conocimiento”, lo cual, por cierto, no dice nada. Con un nombre en la cabeza y el horario de clases en la mano, el tiempo de las reuniones, de las jornadas pedagógicas y de capacitación, así como las inducciones van a ser absorbidas casi en su totalidad por

⁴⁵ Instituto San Bernardo De La Salle, Manual de Convivencia; énfasis en el original.

el Sistema de Gestión de la Calidad. Así, las preocupaciones de sentido señaladas en el Manual, las inspiraciones y referencias a santos, personajes ilustres, tradiciones e incluso al Evangelio serán subordinadas a la lógica del Sistema de Gestión de Calidad. Y no se tratará en ningún momento de una *traducción* del Sistema a los horizontes de sentido que en el discurso se dice que son el centro de la acción y la apuesta educativa, sino que serán estos horizontes los que se traducirán en términos de la Norma: “la Empresa-Escuela, es un lugar de salvación” pero por sobre todo, una “corporación”. La incompatibilidad no está dada porque se piense que una empresa no pueda ser lugar de salvación. La incompatibilidad surge evidente porque las apuestas pedagógicas no se pueden reducir ni traducir a un asunto de gestión administrativa y cuando esto sucede, entonces es el discurso pedagógico el que sirve para justificar una lógica instrumental propia de cualquier sistema de producción y no las prácticas de gestión siempre tan necesarias, subordinadas a unas prácticas que las trascienden para otorgarles sentido. Pareciera que el acto pedagógico no se justificara por sí mismo (ni lo justificase un campo de saber llamado pedagogía y otros relacionados) sino por una referencia a algo distinto a él, justamente a unos criterios (políticas) de calidad administrativa venidos de la lógica empresarial y de mercado (que están relacionadas y co-determinadas pero que son distintas). Dicha referencia extra-pedagógica viene dada por una "reinscripción" de la educación en sistemas no pedagógicos, y que tienden a una recalificación por un saber experto de otro orden.

Uno de los aspectos en donde se puede ver más claramente esta operación, se encuentra en el grado de especificidad con que se habla tanto de los grandes horizontes de sentido como de los requisitos legales y los de la Norma ISO. El desequilibrio es irrefutable: ¿si en verdad es tan importante la referencia a una tradición, unas opciones,

a un personaje y al Evangelio, por qué nunca se le describe suficientemente ni se le caracteriza sino únicamente se le nombra? El renglón que ocupa en el Manual de Convivencia no se puede comparar con las más de 200 páginas de documentos relacionados con el Sistema de Gestión de la Calidad, sólo en su versión más elemental, sin aludir siquiera a los otros documentos de referencia que hacen parte del ámbito legal. Esto lo podemos ver claramente en el mismo Manual de Convivencia:

El Manual de Convivencia será interpretado en consonancia con el pensamiento educativo de la Iglesia Católica, y la interpretación que del mismo hace La Congregación De Los Hermanos de las Escuelas Cristianas –Comunidad propietaria del establecimiento educativo-, el Proyecto Educativo Institucional “Formando Ciudadanos en la Era del Conocimiento”, la Constitución Política de Colombia, Tratados internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Colombia, la Ley General de Educación –115 de 1994-, Proyectos Pedagógicos –Leyes 1013 y 1029 de 2006-, Fomento a la cultura del emprendimiento –Ley 1014 de 2006-, Estatuto Estupefacientes –Ley 30 de 1986 y su Decreto Reglamentario 3788 de 1986-, Ley de Infancia y Adolescencia –Ley 1098 de 2006-, Aspectos Pedagógicos y Organizativos Generales –Decreto 1860 de 1994-, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional –Decretos 230 y 3055 de 2002-, Asociación y Consejo de Padres de Familia –Decreto 1286 de 2005-, Manual de Auto Evaluación de Colegios Privados –Resolución 4444 de 2006-, Educación Religiosa Escolar –Decreto 4500 de 2006-, Comités de Convivencia Social –Acuerdo 04 de 2000 del Concejo de Bogotá-, Jurisprudencia de la Corte Constitucional y del Consejo de Estado, y doctrina educativa vigente.⁴⁶

Fijémonos en el papel que ocupa el “pensamiento educativo de la Iglesia Católica y la interpretación que hace del mismo la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas” frente a los requisitos legales. Aparece apenas nombrado, como si todo el mundo supiera de antemano cuál es ese pensamiento y esa interpretación. Lo mismo sucederá, ya al interior de la institución con el PEI, frente al cual los maestros no

⁴⁶ Instituto San Bernardo De La Salle, Manual de Convivencia; énfasis en el original.

conocemos más que el nombre. De todas maneras, el nivel de especificidad de los requisitos legales tampoco es comparable con el de la Norma y si bien los decretos en comparación de las leyes gozan de una especificidad particular, la referencia a la Jurisprudencia de la Corte Constitucional es más protocolaria que real y lo vimos en el capítulo anterior a propósito de la sentencia que trajimos a conversar. Estos tres niveles, el del sentido, el de la ley y el de la gestión, sus cruces, intersecciones y discontinuidades tejerán el relato de la institución educativa, sus prácticas y discursos. Comparemos brevemente en la disposición documental estos tres niveles y tratemos luego de hallar razones para tal desproporción:

NIVEL	REFERENCIAS DOCUMENTALES
Horizontes de sentido	<ul style="list-style-type: none"> - Referencia al pensamiento educativo de la Iglesia Católica, a la interpretación lasallista de tal pensamiento. Ningún documento relacionado.⁴⁷ - PEI (documento que no se ha presentado formalmente).
Requisitos Legales	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución Política de Colombia. - Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Colombia.⁴⁸ - Ley General de Educación (115 de 1994). - Leyes 1013 y 1029 de 2006 sobre Proyectos Pedagógicos.

⁴⁷ Además del Evangelio que no incluí, por no ser un documento de referencia claro y ser a la vez, una de las fuentes del pensamiento de la iglesia.

⁴⁸ Durante el 2008 y el 2009, llevaron a la institución una serie de carteles sobre los derechos de los niños, hechos por una iniciativa de la Casa General de los Hermanos en Roma. Los pegaron por doquier. Nunca se hizo una sola reflexión a los mismos ni fue objeto de reuniones pedagógicas ni de encuentros de profesores, mucho menos de trabajo de clase, al menos como iniciativa institucional. En comparación están más de tres versiones a todo color del Horizonte Institucional. Los profesores debíamos aprenderlo de memoria y hacerlo aprende en nuestras clases y en los espacios de dirección de grupo (titulatura) a los estudiantes. Se diseñaron mecanismos de mnemotecnia, juegos e incluso jornadas completas extracurriculares que nos prepararan con el vocabulario necesario para la auditoria de certificación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 1014 de 2006 de Fomento a la Cultura del Emprendimiento.⁴⁹ - Ley 30 de 1986 y el Decreto Reglamentario 3788 de 1986: Estatuto Estupefacientes. - Ley 1098 de 2006: Ley de Infancia y Adolescencia. - Decreto 1860 de 1994: Aspectos Pedagógicos y Organizativos Generales.⁵⁰ - Decretos 230 y 3055 de 2002: Evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.⁵¹ - Decreto 1286 de 2005: Asociación y Consejo de Padres. - Resolución 4444 de 2006: Manual de Autoevaluación de Colegios Privados.⁵²
--	---

49 Esta ley del año 2006, va a dar entrada legal al vocabulario de la “cultura empresarial” dentro de la escuela que buscaba mediante iniciativas curriculares y actividades dentro de la escuela, promover el “pensamiento empresarial”. Esta Norma muestra cómo la política educativa relacionada con la lógica de la empresa estaba, no sólo en esta norma incluso, presente desde hace mucho tiempo. El caso de la Norma ISO, que es el que nos compete aquí, no se refiere a la inclusión de una asignatura o de un grupo de actividades relacionadas con la voluntad de generar empresa desde los estudiantes, sino con configurar a la institución educativa finalmente y formalmente como una empresa. En este sentido la Norma implica a la institución como un todo, y no sólo a una de las actividades que realiza.

⁵⁰ Los aspectos organizativos de este decreto no tienen que ver con los de gestión que organiza la Norma ISO.

⁵¹ Fueron abolidos por el decreto 1290 de 2009.

⁵² Se trata de una resolución del Ministerio que remite a un Manual de Autoevaluación que todos los colegios privados deben seguir para permitirles el funcionamiento y sobre el cual se calculan las tarifas que dichos establecimientos pueden cobrar. El procedimiento de evaluación es anual y es bastante minucioso (el documento tiene 91 hojas en donde se relacionan desde los aspectos de la planta física, los recursos con que cuenta el colegio y el estado en que se encuentran con un inventario detallado, así como el patrimonio (activos y pasivos), la planta docente, los funcionarios y en general el detalle de todas las personas que trabajan en la institución, el número de estudiantes, etc.) Este proceso que es uno de los más dispendiosos en las instituciones educativas de carácter privado puede ser obviado si el colegio tiene una certificación como la de la Norma ISO. Este ha sido otro de los intereses de la Congregación, pues el sello de ICONTEC que certifica a los colegios con la Norma ISO soluciona de plano todas las dificultades que se presentaban antes en las instituciones, incluso, relacionadas con la renovación de la licencia de funcionamiento. Veamos: “El presente Manual orienta el proceso de autoevaluación institucional anual, en el que la comunidad educativa hace un balance de sus logros, dificultades y potenciales y define procesos de mejoramiento de la calidad. Adicionalmente, como resultado de la autoevaluación, los establecimientos educativos se clasifican en uno de los regímenes de tarifas establecidos en la Ley. *Todos los colegios privados deben aplicar el manual, a menos que hayan obtenido certificados de calidad en un sistema o modelo de gestión de calidad reconocido por el Ministerio de Educación.* (Ministerio de Educación Nacional (MEN). Manual de la Resolución 4444 de 2006) (El énfasis es mío). Lo más interesante del caso, es que el Manual del Ministerio cubre una serie de procesos que no contiene la Norma ISO 9001, como es el caso de la información sobre planta física y dotación, relaciones de número de estudiantes por docente, aspectos específicos de la destinación del horario de trabajo del personal, entre otras. Claramente, la certificación significa una ventaja enorme para las instituciones educativas en sus relaciones con la política estatal, y les confiere, a través del sello, un

	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 4500 de 2006: Educación Religiosa Escolar. - Acuerdo 04 de 2000 del Concejo de Bogotá: Comités de Convivencia Social. - Jurisprudencia de la Corte Constitucional y del Consejo de Estado⁵³ - Doctrina educativa vigente (ningún documento específico relacionado)⁵⁴.
Sistema de Gestión de la Calidad ⁵⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión Directiva: 4 documentos⁵⁶ y 2 registros.. - Admisiones y matrículas: 4 documentos y 6 registros. - Gestión Educativa: 5 documentos y 11 registros. - Gestión de la Calidad: 7 documentos 15 registros. - Gestión del Talento Humano: 3 documentos⁵⁷ y 13 registros. - Gestión Financiera: 2 documentos y 0 registros. - Gestión de Compras y Suministros: 4 documentos y 13 registros. - Servicios Generales: 2 documentos y 5 registros. - Servicios Complementarios: 3 documentos y 1 registro. - Gestión de la Información: 3 documentos y 4 registros.

En la tabla anterior no están relacionados en detalle los documentos ni los registros referentes al Sistema de Gestión de la Calidad. Sin embargo es fácil comparar la diferencia entre 37 documentos y 76 registros con respecto a la cantidad de referencias legales y por sobre todo a las referencias de los horizontes de sentido de la

estatuto de legitimidad que funciona independiente del verdadero funcionamiento de las instituciones. Con el sello afuera, ya no importa lo que se haga adentro.

⁵³ Como recién afirmamos, en general las sentencias de la corte en materia educativa no son conocidas suficientemente y en algunos aspectos, contradicen apartes importantes de las comprensiones sobre “lo educativo” presente en la Norma ISO.

⁵⁴ No es claro aquí si por doctrina se entiende las leyes, los tratados pedagógicos o las teorías educativas.

⁵⁵ En la sección anterior se ha hecho un listado completo y minucioso de los documentos relacionados al SGC.

⁵⁶ Se señalan otros dos que “no aplican” al Sistema de Gestión de Calidad: El proyecto educativo distrital y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Finalmente, el SGC no puede intervenir en el PEI, sin embargo, lo que hace es invisibilizarlo (más...) y en últimas reemplazarlo. La norma ISO 9001 será el nuevo PEI.

⁵⁷ Más uno que “no aplica”: el reglamento interno de trabajo del Distrito Lasallista de Bogotá.

institución y en general de la Congregación. Lo que quiero subrayar aquí no es que la cantidad de documentos refleje necesariamente las opciones fundamentales de la institución, pero sí son un síntoma muy importante. Pero sobre todo, quiero decir otra cosa al mostrar estos datos: las relaciones que instituye la implementación de la Norma ISO en la institución están atravesadas por una producción de saber muy importante. La sola presencia de los documentos no dice nada sin indicar las funciones que desempeñan y estas funciones están determinadas en distintas instancias según el valor que desempeñan en garantizar la institucionalidad de la escuela. Para el caso que analizo, los documentos relacionados con el SGC eran objeto de un estudio y una revisión ardua (al punto de generar especialistas en determinados procesos, técnicos que nos asesorarían si no entendemos algo, etc.) pues su contenido sería evaluado “en cualquier momento” por los auditores (internos o externos) de calidad. De ahí que la función que cumplió el nivel de la documentación relacionada con el SGC fue totalmente distinto al que cumplieron otros niveles de referencia, e incluso, al que debió cumplir un documento tan importante como el Proyecto Educativo Institucional. Entonces una de las funciones que cumplió el Sistema de Gestión de la Calidad a través de sus documentos (que como vimos son su dispositivo central) además de organizar el ámbito de las prácticas fue desplazar el discurso pedagógico vigente. “Los profesores ya no hablan de los estudiantes, hablan de los formatos” es una de las frases sintomáticas que abrieron paso a este trabajo desde la formulación del proyecto y se ve corroborada aquí.

De este modo, el nuevo saber del experto en educación va a ser la minucia con que maneja los documentos de la Norma ISO. De ahí que las relaciones que instituye la norma se produzcan también por un saber que deben manejar todos reforzando la

premisa "que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder" (Foucault, 2003, p. 34). El número de formatos, la minuciosidad en su manejo y escritura cumplían funciones con diferentes grados de importancia que también es preciso considerar. Es decir, las funciones de control y vigilancia, las de desplazamiento de un discurso, y la del acaparamiento de tiempos y espacios propiamente pedagógicos se hallan entrelazadas pero cumplen papeles diferenciados. Por una parte, se puede decir que estas tres funciones encuentran relación en la unidad que implica el control que no sólo es coercitivo sino productivo en el sentido en que dicho control aplicado a las prácticas está formado por la constitución de planos de espacio-tiempo en donde se trazan las posibilidades de lo decible, pensable, factible, y lo que se puede, en últimas, ser. En tanto que vigilancia, el dispositivo documental se alza bajo el signo de la *desconfianza* como se ha señalado en algunas de las entrevistas: "No siempre son necesarios todos. Había el de clase, el de uno y el plan de asignatura. Yo creo que el trasfondo no es el Sistema de Calidad, sino el desconfiar del docente para ver si es verdad que está haciendo lo que dice y lo que tiene que hacer; y de todas maneras es cierto, porque no todos lo hacen"⁵⁸

A lo largo de las entrevistas cuando se tocó el tema de lo que hemos llamado hasta aquí "dispositivos documentales" fue constante la referencia a la utilidad de los mismos. La pregunta por la utilidad de los formatos se daba porque resultaba evidente que funcionaban en primer lugar para darle solidez al sistema mismo, en sí y para sí mismo de tal forma que se mostrara como un aparato sólido y coherente. A dicho

⁵⁸ Profesora María, 29 de octubre de 2010.

“aparato” debían adaptarse las prácticas pedagógicas (y no al revés) independientemente del grado de pertinencia que tuviera, o mejor, tomando en cuenta sólo un grado de pertinencia: el del poder demostrar hasta la minucia más absurda la promesa de acción plasmada en los documentos. Al subordinar las dinámicas propias de la práctica pedagógica a la lógica incorregible del Sistema de Gestión de la Calidad, se estaban delineando un nuevo tipo de procederes también pedagógicos. Se dice que la Norma ISO 9001 puede ser aplicada a “cualquier corporación” porque justamente intenta ordenar procesos independientemente de cuáles sean ubicando las razones de su versatilidad en los aspectos de la forma que puede tomar cualquier proceso independientemente de su contenido. Olvidan que la cuestión de la forma también será una cuestión de contenido, pues la “forma” abstracta de “cualquier contenido” lo que hace justamente es configurar (dar forma) a los contenidos de maneras particulares. No es otra cosa lo que sucede en este aspecto en relación con las instituciones educativas. La Norma no va a aportar ningún contenido *pedagógico* (digamos: curricular, didáctico, de evaluación, filosófico, entre otros) a ninguna institución. Nada más va a “organizar las cosas” para que todo “funcione bien”. Como veíamos al inicio, la lógica del sistema está en que algo *funcione* perfectamente sin importar *para qué*. Pero dicha organización de las cosas que aparentemente deja intacto cualquier contenido y antes bien permite su mejor desenvolvimiento y desarrollo lo que hace en verdad es afectarlo profundamente. En la nueva organización de espacios y tiempos que trae el SGC, el acto pedagógico mismo se verá trastocado de manera intensa lo que pone en entredicho el corazón mismo del Sistema:

A mí me parece que eso no es de calidad para nada. Uno ve calidad es en la formación de los muchachos, cuando salen, en la formación humana, en lo que saben y aprendieron. Pero qué

calidad va a tener uno como profesor si está ocupado es en llenar formatos y le pone cualquier cosa a los niños para que uno pueda terminarlos...⁵⁹

Ya para el año 2008, las resistencias se empezaban a notar: algunos no hacían las tareas (porque no sabían cómo, porque no querían) y otros tratábamos de dejar en claro la evidente inutilidad de muchos procedimientos⁶⁰. Fue necesario más que una vacuna contra el virus de la actitud para combatir este desaliento.

Desafiando gigantes, los ejecutivos de la educación y otros ridículos cinismos

De nuevo una reunión en el año 2008. Se trata de otro video esta vez no de un virus sino de un equipo de fútbol americano, escena típica de la industria cultural norteamericana, y escena, una vez más, utilizada en más de un diplomado de ICONTEC y de seguro en más de una charla de liderazgo para “cualquier corporación”. El video trata de mostrar una “nueva filosofía de equipo” que un talentoso director técnico ha creado para lograr éxito con sus jugadores, con el fin de entender (explícitamente se dice así) que “esto se aplica a toda la vida, no sólo al football” y en este contexto es utilizado para explicar “cuál será la actitud correcta para poder triunfar”. La ventaja de este lenguaje tan abstracto indica que hay que seguir un camino determinado, y no otro, para lograr algo, independientemente lo que se quiera lograr. La idea del video es

⁵⁹ Profesora María, 29 de octubre de 2010.

⁶⁰ Recuerdo especialmente una reunión del año pasado. Se trató de una reunión de área dedicada a la verificación de la concordancia de al menos 4 formatos que nos correspondían directamente. El coordinador académico nos trajo un formato nuevo, pero empezó diciendo que él sabía que nos iba a implicar un trabajo extra pero que lo tomáramos de buena manera. Lo que hice fue de las cosas más prácticas, pues le dije: “¿esto nos toca llenarlo?” –Si. “A bueno, no hay más que discutir, se trata de una obligación”, con lo que quedaba claro que cualquier intento de convencimiento a propósito del sentido del formato quedaba relegado a la tarea impuesta. Estaba al descubierto una vez más que se trataba de procedimientos incuestionables, incorregibles, inútiles y pensados

suscitar una reflexión sobre la importancia del esfuerzo y de la claridad en los propósitos, pero lo que vimos los maestros, en cierto modo fue humillante, pero también fue la representación exacta de cómo la implementación del SGC estaba funcionando.

El video es un recorte de la cinta “Desafinado Gigantes”⁶¹ cuya escena central se sucede como sigue: el entrenador está reunido con su equipo en el camerino (supongo que la equivalencia sería una reunión de profesores... con un rector, coordinador, jefe de calidad...) y el discurso trata de que el propósito del equipo no debe ser ganar partidos sino “honrar a Dios” y que según este nuevo ordenamiento de los fines, la estrategia del equipo iba a cambiar (yo en ese momento decía: “ojalá fuera cierto...” aún con toda la resistencia a estos discursos neo-pentecostales). El entrenador, ya en la cancha, comienza diciendo a su equipo que “la actitud es el aroma del corazón” con lo cual recordé inmediatamente el tema del anterior video⁶². El entrenador entonces ordena el primer ejercicio del entrenamiento que es “el gateo” el cual consiste en atravesar la cancha gateando con un compañero encima, espalda con espalda. No demoran los “gritos” de ánimo del entrenador, que entre frases como “¡quiero verlo, muéstrenme algo!”, “¡rápido, rápido, rápido!” “¡quiero ver fuerza... otra vez!” animan al conjunto a conseguir la meta. En un momento en que los jugadores conversan sobre las fortalezas del equipo con el que van a competir, el entrenador advierte que no es esa la mejor actitud por lo que llama al frente a uno de los jugadores (el que marcadamente mostraba la peor actitud) para hacerle una prueba en que tendrá que hacer el “gateo” no hasta la yarda 10 sino hasta la 50. El entrenador le pide que “le dé lo mejor” de él y le pone una venda en los ojos y le dice que la razón es que no quiere que se rinda antes de llegar más lejos. Los compañeros que ven el ejercicio mientras tanto se burlan del jugador. El

⁶¹ 2006, dirigida por Alex Kendrick, pastor de la Iglesia Bautista en Estados Unidos.

⁶² A decir verdad, esta era una especie de reunión-regaño que nos hacían a los profesores cada tanto, por lo que la escogencia del video, al parecer de quienes lo escogieron, no podía ser más atinada.

entrenador lo conmina con sus acostumbrados gritos a “dar lo mejor” y a no rendirse, a dar un paso más cada vez, mientras que con mucho esfuerzo el jugador recorre las 50 yardas. La escena es graciosamente conmovedora, el jugador termina llorando tirado en el campo escuchando las palabras del entrenador que le dice que es el jugador más influyente.

Cuando terminó el video se nos pidió comentarlo. No faltaron las alusiones al esfuerzo, la importancia de “no ver” los obstáculos, etc. La impresión que di en el momento en que abrieron el espacio para las opiniones fue de absoluta complacencia con el video. Me explico: era claro que se trataba de motivar a todos a continuar el esfuerzo por conseguir la certificación de calidad, sin importar los obstáculos, que en muchos casos podrían ser relacionados con el corazón del acto pedagógico: había que certificarnos a pesar de nosotros mismos. Lo que dije en ese momento fue que el video nos enseñaba a ir más allá, tratando de conseguir la meta que era la formación de los muchachos, la “salvación” en palabras de la Congregación, *a pesar* del Sistema de Gestión de la Calidad. Resulta claro que no era esta la interpretación oficial, por lo que tengo que caracterizar mejor por qué dije arriba que el video era particularmente representativo de la situación que estábamos atravesando en ese momento: en general, lo que habíamos hecho hasta el 2008 era una especie de entrenamiento, de aprendizaje. Siempre se nos pedía más de lo que podíamos dar, y es muy importante aquí decir que esto no tenía nada de virtuoso. Se nos recargó de trabajo, la mayoría innecesario y en función no de nuestras clases sino de la viabilidad y sostenibilidad del sistema. Se nos cargó, como al jugador, con un peso encima que tuvimos que llevar nosotros, mientras que “el entrenador” iba a de pie, sin peso, y nada más animando con gritos pidiéndonos cada vez más. Además se nos vendó los ojos y en general los sentidos. No entendíamos

bien para qué estábamos haciendo eso, y las posibilidades de queja se restringían a los espacios de charla entre profesores, con el fin que no advirtieran que teníamos “el virus de la actitud”. Y es que en la práctica pedagógica, a diferencia de otras actividades de la vida humana, es muy importante *entender* lo que se está haciendo, pues de eso depende justamente el éxito pedagógico, de tener claro lo que se hace, con quienes se hace, cómo se hace y para qué se hace. Los espacios de resistencia que más claramente se podían elaborar se encontraban en los distintos grados de apropiación de los mensajes, en la evidencia que se alzaba sobre el gran espacio que existía entre emisor y receptor y cómo el mensaje podía ser reelaborado por nosotros los espectadores⁶³.

El hecho que las resistencias estuvieran restringidas a pocos lugares y al establecimiento de pequeñas redes como veremos al final de este capítulo, y que no fueran generalizadas, se puede explicar al menos desde dos puntos distintos. El primero se refiere al régimen de contratación: la institución educativa es de carácter privado y los contratos son a término fijo (10 meses) por lo que los profesores, y en general los empleados, prefieren no decir ni hacer nada, pues para un gran porcentaje sus familias dependen de sus empleos. El segundo punto se refiere a que la llegada del Sistema de Gestión de la Calidad no implicó la novedad total de una cultura empresarial en la institución y pensar que fue así sería un grave error. Ya en el primer capítulo hemos señalado cómo no intentamos decir aquí que fue por obra de la Norma ISO que las escuelas se vuelven empresas, pues evidentemente las políticas educativas en el caso colombiano se han diseñado bajo los principios de producción empresarial, y el número y tradición de las instituciones educativas de carácter privado es bastante grande. La Norma ISO aporta una especificidad particular a esta cultura ya en funcionamiento, y es

⁶³ Aquí hay una deuda grande con Martín-Barbero (2010 [1985]) y con Rancière (2010), en la comprensión de un fenómeno que ya hacía parte de nuestras prácticas como maestros.

justo decir que la perfecciona⁶⁴. Pero en este momento nos interesa ver sobre qué plataforma se edificó el Sistema de Gestión de la Calidad cuando decimos que ya encontró un terreno más o menos “propicio” para su implementación. He escogido para tal fin las “indicaciones comportamentales de estricto cumplimiento” que son dadas a los maestros y que por referirse a prácticas concretas, a conductas predecibles y evaluables, nos pueden dar una mejor idea de la “cultura empresarial” que sirvió de plataforma propicia para cuando llegó la Norma ISO.

Estas indicaciones se daban siempre a principio de año, y conservo particularmente la Circular 001 de 2009, la primera instrucción a los maestros que se da en el año, entre las cuales había 4 indicaciones distintas para el control de asistencia al colegio. Lo que llama la atención aquí es una instrucción que fue repetida durante los tres años en que estuve en el colegio a propósito de la importancia de la presentación personal de los profesores y profesoras. La circular dice: “La presentación personal del docente debe ser excelente (recordemos... ‘*somos ejecutivos de la educación*’)” con lo que nos podemos hacer una idea de la referencia y del sentido que creen a estar “elegante”. En efecto, los profesores debíamos ir de corbata y las profesoras con vestido. Pero lo interesante de eso es el orgullo que nos debía producir sentirnos “ejecutivos de la educación” como si fuera una manera de exaltar nuestra labor, ahora asimilada a la de un oficinista o un empleado de un banco. La distinción que operaba

⁶⁴ Es importante notar la diferencia entre la los dispositivos de control y vigilancia ya presentes en la institución y los que llegan con la Norma ISO, aún cuando no sea el propósito de este trabajo estudiarlos. En general, se puede decir que la disciplina de la vigilancia se ejercía bajo un propósito vinculado de manera inmediata con la función de la institución y que se hacía desde adentro. En el caso del SGC como tecnología de disciplinación, es un "otro" el que vigila y castiga, el que supervisa y determina la validez o no del trabajo, es un otro también el que jerarquiza tanto para dentro de la institución (instaurando nuevos rangos y funciones, resignificando sujetos, definiciones, operaciones...) como para fuera, en el sentido que la escogencia del camino señalado, hará posible una jerarquización de las instituciones en el panorama social.

aquí estaba mediada por el imaginario de “empresa exitosa” del sector productivo. No basta con que la institución se lucrara con el trabajo de los profesores y la pensión de los estudiantes sino que debía parecerse a una corporación donde el personal aparece encorbatado. *Somos ejecutivos de la educación* pone en un orden especial las actividades: primero ejecutivos, segundo educación. Lo importante entonces es mostrar cómo también uno puede ser todo un ejecutivo siendo profesor y de qué manera en la institución educativa, implícitamente unas veces y explícitamente otras, hace lo posible por salvar las distancias. La razón para detenerse en esta frase se debe a los efectos que logra, a las cosas que supone y sobretodo a la relación con unas prácticas que se sucedieron en la institución relacionadas con el SGC y que hemos tenido la oportunidad de considerar.

Los equiparamientos entre el *ejecutivo* y el *profesor* no nos llegaron con la Norma ISO, venían de antes, y aludo a ello para comprobar la advertencia hecha a propósito de considerar la llegada del SGC como la circunstancia original por la que una escuela se empieza a entender como una empresa. Pero el equiparamiento del que hablo se da por la acción de varias circunstancias y no sólo por una asimilación terminológica. Una de ellas va a consistir en la apropiación del saber experto del empresario del cual hemos tenido la oportunidad de revisar hasta el momento. No se trata de iniciativas aisladas de ciertas instituciones educativas, pues hoy no tiene nada de extraño, por ejemplo, que la revista Dinero sea la encargada de realizar y presentar el *ranking* de los mejores colegios, presentando en sus portadas y contenidos a los rectores de los mejores como grandes gerentes, similares a cuando presentan las 100 mejores empresas y demás. El clima adecuado estaba dado para que creciera sin muchas

dificultades el espíritu propio de la “cultura de calidad” que se volvió incuestionable y antes bien, querida y necesitada.

Entre la escuela y la corporación: la caja de herramientas

Existen sin embargo recursos para la resistencia creativa. Personalmente pienso que yo estaba en una situación privilegiada en la institución que no podía desaprovechar. Hacía bien mi trabajo, había conseguido durante dos años una excelente relación con mis estudiantes y sobre todo, como indiqué al principio, hice mi formación pedagógica con los mismos Hermanos de La Salle, por lo que las cuestiones relacionadas con la “filosofía lasallista” no me eran ajenas. Además, no me importaba mucho las consecuencias laborales relacionadas con una virtual terminación de mi contrato, así que pensé que era yo la persona indicada para hacer caer en cuenta, junto con muchos otros profesores y estudiantes que hicieron eco al mismo pensar y sentir, lo que estaba sucediendo con el Sistema de Gestión de la Calidad. Finalmente lo hice a finales del 2008 con una serie de cuentos que denominé “La caja de herramientas”. Antes de dar paso a los acontecimientos que permitieron la consolidación del SGC hasta la certificación en el 2009, voy a compartir un fragmento de la introducción a la caja de herramientas. Los cuentos los empecé a repartir entre el círculo más cercano y le di una copia al rector nuevo que llegó a principios de 2009. Las reflexiones que suscitaron la socialización me dejaron gratas enseñanzas que en parte me motivaron para hacer este trabajo, enseñanzas que hacen parte de la propuesta de todo este texto a propósito de la lógica de la experiencia escolar que no puede, ni alcanza a captar la Norma ISO:

Voy caminando por el patio central y escucho de repente un grito desde el tercer piso del bloque sur del Instituto: ¡Alvaritooooo! ¡Ja! Es Andrés, de 1103, que acostumbra a saludarme de patio a patio. Yo le hago un gesto con la mano mientras paso por la cancha de Voleybol. Por ahí cerca, en inmediaciones de la gruta, están los de 1003, mínimo me encuentro con Porritas, con Johel, Sebastián, Jeason, Ballesteros o Juan Sebastián, y con la palma de la mano apuntando hacia sus rostros, como “saludando al César”, nos decimos “¡Listo, Vemos!” y soltamos una carcajada. Si llego al otro extremo del patio y por “casualidad” me encuentro con Paolita (la profe de preescolar) nos damos un abrazo rompe-costillas, también nos ponemos a reír, mientras por fin me acuerdo hacia dónde me dirigía originalmente. ¡Ah!, ahí viene el Hermano Fredy, nos decimos cualquier cosa: “¡Ole Bestia!”, o “¡Licenciado!” o “¡Racimo de Sabiduría!” y soltamos otra carcajada.

Llego al salón de los “bebés de once” y nos saludamos todos de la mano, y no falta el que me regala un abrazo o una palmada en la espalda y me dice: “¡Qué más Alvarito!” , yo le digo: “bien mijo, y sumercé cómo va” y entonces me digo si no es suficiente para decir que verdaderamente soy feliz, que me encanta ser profesor.

Estos detalles que parecen “adornar” el cotidiano escolar, no son del todo “accesorios” ni necesariamente resultado de una casualidad. Estos son precisamente frutos de un proceso, de un “algo” que indudablemente constituye una (o quizás la) esencia profunda del quehacer docente, que quizás en términos más académicos (como si aún fuera necesario este recurso) se refiere a la creación de una “cultura”, de un campo de significaciones, a una plataforma de sentidos, relaciones y experiencias que constituyen la base de las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

La otra vez me preguntaba por cómo hacer posible las cosas que uno, como “profesor raso” piensa, reflexiona e investiga en torno a la práctica educativa. Tantas, pero tantas preguntas, anhelos, reivindicaciones, críticas y propuestas que se pierden en el laberinto de la experiencia desperdiciada bajo la rigidez de los esquemas foráneos, descontextualizados y verticales cuyo hilo que nos puede devolver al origen (la memoria, la experiencia escolar), y que parece que se hizo uno con el mismo laberinto, nos resulta cada vez más difícil de encontrar. Y pienso con tristeza en todo ese desperdicio de experiencia pedagógica, de experiencia vital que se desecha

en nombre de un supuesto orden que nadie pensó, que cayó como de la nada, que no nació de la propia experiencia y que goza de atributos mágicos del orden de lo “incontrovertible”, “incriticable”, “indiscutible” e “incuestionable”, y resulta que le terminamos creyendo a eso que nadie mejor que Kundera podría retratar en esta pequeña historia⁶⁵:

“Este cuadro se me estropeó. Me cayó una mancha de pintura roja. Al principio estaba muy disgustada, pero luego aquella mancha empezó a gustarme, porque parecía una grieta. Era como si la obra en construcción no fuese una obra de verdad, sino un decorado teatral cuarteado, sobre el cual la fábrica en construcción no estaba más que dibujada. Empecé a jugar con la grieta, a ampliarla, a inventar lo que se podría ver a través de ella. Así pinté mi primer ciclo de cuadros, a los que llamé tramoyas. Por supuesto que nadie podía verlos. Me hubieran echado de la escuela. Delante había siempre un mundo realista perfecto y detrás, como tras la tela rasgada de un decorado, se veía otra cosa, misteriosa o abstracta.”

Hizo una pausa y luego añadió: “Delante había una mentira comprensible y detrás una verdad incomprensible”.

“Delante había una mentira comprensible y detrás una verdad incomprensible”... De ahí me surgió la idea-reto de volver esa “verdad” (la experiencia educativa cotidiana de mi vida como profesor) en algo comprensible, susceptible de diálogo y reflexión. Quise entonces dialogar, compartir, construir conocimiento, investigar, preguntar, ¡uy sí!, ¡es verdad!, todo lo que en realidad constituye y debería constituir una escuela, un centro del saber, si claro, tranquilos todos, ya terminé de digitar mis notas, escuchar pestes de mis estudiantes en las reuniones de nivel, diligenciar formatos y repasar la misión y la visión para una auditoría que nunca llegó.

Entonces, como el viejo artesano, quise destapar mi caja de herramientas, esa que cargo todos los días cuando voy por el patio, cuando entro al salón o cuando me encuentro con un “chino” del colegio, para mostrar lo que he recogido de ellos, de mis colegas profesores y de la reflexión

⁶⁵ La insoportable levedad del ser. Se trata de la historia ficticia de una pintora europea que vivió y trabajó en la época del socialismo radical. Su obra pictórica estaba constreñida a las técnicas que privilegian el “realismo” frente a la cual no había opción de ninguna otra experiencia de descubrimiento personal.

personal, a manera de catálogo–memorial, que en cierto sentido busca retratar e interpretar el curso de mis aprendizajes como maestro-novel en el Instituto. Esta caja de herramientas, este ideario, se resiste a ser algo acabado, no tienen ínfulas de panacea y no busca que le crean de inmediato. Más bien, intenta constituirse en un desencadenante, en un incentivo al diálogo, en un pretexto para que hablemos todos y descubramos la riqueza de nuestras propias experiencias, ante las cuales, cualquier teoría pedagógica refrita, de esas que hacen gala los teóricos de escritorio, se sentiría subordinada. Este catálogo no tiene más orden que aquel que el lector le quiera dar. Como en la caja de herramientas uno nunca sabe qué va a necesitar primero, lo invito a que no empiece por el comienzo, o dígame si es que algunas veces no sucede así en el salón de clases; uno iba “bien” hasta que a alguien se le escapó un por qué, y cuando nos dimos cuenta, se nos había refundido la carta de navegación, que el rumbo era incierto tanto como era productivo y enriquecedor el viaje. Pero ojo, eso no es desorden. Se le puede llamar *otrorden*, el orden del sentido, del significado personal.

Tendremos oportunidad de ver detalladamente los aspectos de la experiencia escolar que más claramente contrastan con la lógica del Sistema de Gestión de la Calidad, en el último capítulo. Por ahora vamos a ver lo que es y significa una *auditoría de calidad*, el proceso final y culminante de la implantación de la Norma ISO.

La auditoría de calidad y la certificación

Recién hemos indicado cómo el dispositivo de vigilancia que traía la Norma ISO representaba un caso de control externo en la medida en que el órgano central que otorga la certificación es un tercero. Sin embargo, toda la lógica del SGC se basa más que nada en el auto-control y la auto-vigilancia, de modo que no sólo controla el campo de lo que ha sido sino que anticipa conductas y evita otras acciones por la introyección

del mecanismo de parte de quienes en últimas lo implementamos. Fue lo que sucedió durante el 2009. El sistema ya estaba montado, se había definido por fin los formatos (aunque cambios siempre hubo) y todo lo que había que hacer era implementarlo. Para revisar dicha implementación será preciso hacer auditorías internas, visitas de pares, una pre-auditoría y finalmente la auditoría de ICONTEC.

Las auditorías internas se realizan, al menos para el tema de la gestión educativa, escogiendo algunos profesores que se encargan de revisar a otros. Recordemos la carpeta que tenemos que llevar los docentes a cada clase. Al profesor-auditor se le entrega un formato de verificación con una lista pormenorizada que utilizará para chequear la correspondencia de los datos. Llega a cualquier salón de improviso y pide al profesor que salga un momento, con su carpeta. El profesor deja la carpeta con los documentos (por lo menos deben estar los 4) y la lista de clase al compañero auditor. También se pide el cuaderno a un estudiante⁶⁶. Lo que revisa el auditor primero es que en la carpeta estén los documentos que llevan los profesores y que fueron indicados con precisión desde inicios del 2008:

⁶⁶ Anecdótico resultó en una oportunidad la revisión de cuaderno de los muchachos. Estaba yo en el salón y fui auditado, pero miraron las clases que di en otro curso diferente al que estaba por lo que el auditor interno tuvo que ir hasta el otro salón a pedir un cuaderno cualquiera con el fin de revisar. Al rato, cuando fui al salón porque tenía clase ahí, los estudiantes me dijeron: “profe, vinieron los de calidad a pedir un cuaderno. Nosotros le pasamos el de ‘Ortegón’ que es el mejor y tiene todas las cosas que vemos y en orden”. Los mismos estudiantes hacían parte de las nuevas prácticas y códigos que había traído la Norma incluso cuando se trataba del ámbito de desenvolvimiento de los profesores. Lo interesante de esta revisión de cuadernos era los problemas en que metía a los profesores y el tiempo de clase que había que invertir en garantizar que todos copiaran el objetivo de la clase, la fecha, el indicador que vemos y será evaluado, y el desarrollo de la clase. Si algún estudiante no lo hacía ¡le iba peor al profesor! Esto sin duda hacía que mucho tiempo de la clase se fuera en estas peripecias.

1. **TRABAJO EN ÁREAS:** Durante estas semanas se ha venido avanzando en la consolidación de la documentación requerida para cada área, a continuación les presento las fechas para la entrega de estos documentos.

DOCUMENTO	FECHA DE ENTREGA	TIPO DE MEDIO
PLAN DE ÁREA DE TRANSICIÓN A 11° F-GE-01	Viernes 01 de febrero (Reunión de consejo académico)	Magnético e impreso
PLAN DE ASIGNATURA POR GRADO F-GE-02	Viernes 01 de febrero (Reunión de consejo académico)	Magnético e impreso
DIARIO DE CLASE PRIMER PERIODO F-GE-05	Viernes 08 de febrero (Reunión de consejo académico)	Impreso
PROYECTO PEDAGÓGICO F-GE-03	Viernes 08 de febrero (Reunión de consejo académico)	Magnético e impreso

- Debe existir coherencia y secuencialidad entre el plan de área, plan de asignatura y diario de clase.
- Cada una de las áreas debe nombrar **un secretario** para que guarde **copia magnética** de todos los documentos realizados (planes, diarios de clase, proyectos, guías, talleres, bimestrales etc.).
- En la coordinación académica se organizará una carpeta para cada área y sección, con el propósito de archivar en este sitio todas las copias impresas de los documentos del área; estos documentos estarán custodiados por la secretaria de la coordinación.


Describamos brevemente cada documento para notar la correspondencia que se espera. El Plan de Área es el diseño curricular de cada área y que detalla desde los objetivos generales de la asignatura, hasta los logros (indicadores de desempeño de los estudiantes) de todos los cursos. Ese documento no debían llevarlo los profesores, sólo había dos copias una en la coordinación académica y otra en la carpeta que conserva cada jefe de área. El auditor, comúnmente, lleva este plan para contrastarlos con los otros. Le sigue el plan de asignatura, y se refiere a los detalles curriculares de la asignatura para cada grado. Debe tener el propósito anual de la asignatura que está en el Plan de Área, la secuencia didáctica, los criterios y fechas de evaluación así como los recursos que se emplearán en cada clase. Luego viene el diario de clase. Este ha sido

modificado al menos tres veces y en su versión final era una tabla con filas pequeñas en donde uno debía anotar en qué curso dio clase, que logro iba a desarrollar (el cual debe corresponder con el que aparece en los dos documentos anteriores) y la fecha en que se dio la clase. También se iban totalizando las horas de clase para que al final del periodo o del mes, según el número de clases, se pudiera tener algún que otro dato más que mostrar. Los estudiantes tenían un formato similar que manejaba un encargado. Él debía poner ahí los estudiantes que faltaron, el propósito de la clase, la fecha y la firma del profesor. Este documento, que repetía ya por tercera vez una misma información podía ser corroborado pidiendo a un estudiante el cuaderno y revisando por fechas la correspondencia de los propósitos, luego verla en el diario de clase, en el plan de asignatura y finalmente revisar que en las listas de clase del profesor aparecieran dichas fechas, cortes de evaluación y fallas de los estudiantes. El último documento, “Proyecto Pedagógico” se refería a una iniciativa particular de cada asignatura por un tema en especial que fomentara el aprendizaje y el gusto por la materia. Este último sólo lo cargaba el jefe de área, pero por precaución se solía llevar en la carpeta. Algunos profesores llevábamos más de dos carpetas, porque a final del año el volumen de documentos era increíble y porque preferíamos dejar las listas de clase y el diario aparte.

En reuniones periódicas, cada área debía revisar el cumplimiento tanto de lo que aparecía en los documentos como del diligenciamiento de cada uno. Para ello había una matriz de indicadores cuyo propósito era “estar controlando de manera periódica, para *demonstrar* conformidad y eficacia del sistema en la parte educativa” (Indicadores de Gestión Educativa - sin código) (el énfasis es mío). Veamos un recorte de lo que se pedía en dicha matriz:

la última Si

nos fijamos en la fila,

		CONGREGACIÓN DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DISTRITO LASALLISTA DE BOGOTÁ INSTITUTO SAN BERNARDO DE LA SALLE				Página 1 de 1		
INDICADORES DE GESTIÓN EDUCATIVA								
RESPECTADOS JEFES DE ÁREA.								
Reciban un atento saludo Lasallista. Con la presente me permito recordarles los indicadores de gestión que debemos estar controlando de manera periódica, para demostrar la conformidad y eficacia del sistema en la parte educativa.								
Es importante socializar estos indicadores en las reuniones de área, haciendo énfasis en el de gestión de proyectos y cumplimiento de programación de área, cuya medición está a cargo de cada jefe de área.								
PROCESO	OBJETIVO DEL PROCESO	META	INDICADOR	FÓRMULA Y CALCULO	ESTRATEGIA	RESPONSABLE	PERIODO DE MEDICIÓN	FUENTE DE DATOS
GESTIÓN EDUCATIVA	Garantizar el cumplimiento de planes, programas y proyectos que permitan la formación humana, cristiana y académica de calidad.	70% Gestión de proyectos	Desarrollo de proyectos.	sumatoria de % gestión de proyectos / # de proyectos propuestos	Implementación de proyectos	Coordinador Académico	Anual	Gestión de Proyecto.
		Por encima del promedio local	Desempeño en las pruebas estatales	Informe de las pruebas estatales	Implementación de programas de capacitación	Coordinador Académico	Anual	Histórico de informe del ICYES
		90% cumplimiento del programa de pastoral	Cumplimiento del programa de pastoral	(# de Actividades ejecutadas del programa de Pastoral / # de Actividades programadas)* 10%	Implementación del programa de Pastoral	Coordinador de Pastoral	Semestral	Gestión de Proyecto pastoral.
		90% cumplimiento de programación de área.	Cumplimiento de Programación de área.	(Total de contenidos abordados / Total de Contenidos programados)* 10%	Control de clases, Planes de asignaturas y diarios de clase.	Coordinador Académico	Bimestral	Seguimiento de clase

correspondiente al cumplimiento de programación de área, el indicador de calidad central del proceso a su vez central de todo el sistema, la “gestión educativa”, se mide calculando un porcentaje. Es decir, la calidad educativa está dada acá por la verificación que se pueda hacer con respecto a las clases (temas, contenidos, enseñanzas, actividades) que dan los profesores y no por lo que aprenden los estudiantes. Si bien uno de los indicadores a tener en cuenta se refiere a las pruebas estatales, se pide únicamente que estén por encima del promedio local. Este dato es muy importante porque nos permite ver cómo un modelo de gestión administrativa, y de calidad en la gestión se traslapa en el discurso como un modelo de calidad educativa. Aquí es donde no conviene olvidar y en cambio es preciso recordar que el Sistema de Gestión de la Calidad nos permite certificar que la *gestión* de la educación es de calidad, no que la *educación* misma lo sea, es decir, que comprobamos la eficacia para administrar una actividad independientemente de lo que hagamos con ella o de las razones para hacerla. Verificamos que cumplimos lo que decimos y con ello, dejamos por fuera las razones (y en últimas, la cuestión política) para hacerlo, los criterios con que lo hacemos, las justificaciones de lo uno o lo otro. El sometimiento de la práctica pedagógica, en tanto que corazón de cualquier sistema educativo, a los parámetros de una racionalidad instrumental, no sólo afecta la práctica en sus posibilidades de acción, sino también en sus contenidos, pero sobre todo, en el carácter político que implica. Las discusiones, por ejemplo, con respecto a la construcción del currículo, a la pertinencia social de la práctica pedagógica, al impacto sobre el contexto de sus destinatarios, a las estrategias didácticas más adecuadas, a las relaciones entre profesor-estudiante, se ven relegadas al cumplimiento de tal o cual programa. Lo importante en esta certificación de la calidad educativa que en verdad es una certificación de la *gestión* es el cumplimiento de programas, independientemente de cuáles sean. La incoherencia aparece de plano: la

certificación de calidad de una gestión se hace a pesar del objeto mismo que se quiere certificar. La despolitización lograda con esto, es más severa si consideramos que incluso se subordina no sólo la discusión política, filosófica, ética, de la práctica pedagógica misma que constituye *lo educativo* sino que incluso también subordina la pedagogía misma, viéndose desplazada por el discurso, las prácticas y el saber empresarial. El 90 sobre 100 del cumplimiento de la programación de área, calculado a partir del total de contenidos abordados dividido por el total de contenidos propuestos representa la calidad educativa. Aquí no importa el programa de estudios, las estrategias, el aprendizaje, mucho menos la “formación humana, cristiana y académica de calidad” lo que importa es cumplir con cualquier programa. Poniendo un ejemplo extremo, si nosotros en el colegio quitáramos los estudiantes, y nos dedicáramos a fabricar zapatos, igual nos hubiéramos podido certificar. No importa si el programa estaba destinado a la formación de seres humanos o a la fabricación de zapatos, que sin duda alguna también es muy importante. La equivalencia aquí simplifica abusivamente y equipara bajo el pretexto de la mejora continua, dos realidades inconmensurables por el antagonismo de su objeto. Es decir, por lo más importante que constituye cualquier organización.

Pero este problema ya se vislumbraba desde el 2006. Cuando los hermanos y jefes de calidad se dan cuenta que en lugar de querer acreditarse lo que estaban era buscando una certificación, llegaron a preguntarse cómo podrían medir en verdad la calidad de la educación que brindaban, con qué indicadores, bajo qué parámetros lograr darse cuenta de eso. Sin duda alguna no sabían cómo hacerlo, pues el papel que juegan los parámetros tradicionales de medición de la calidad como las pruebas de estado no desempeñan un papel central dentro del sistema, y cuando se nombran aparecen cuando

más en tanto que insumo (entradas, proveedores...). Para mi complacencia, en el momento en que estoy redactando este punto se dieron a conocer los resultados⁶⁷ de las pruebas de Estado y la sorpresa se ve reflejada en la siguiente tabla⁶⁸:

PUESTO NACIONAL	COLEGIO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	CIUDAD	PROMEDIO GENERAL
76	Instituto Técnico Central	165	Bogotá, D.C.	65,79
78	Colegio De La Salle	161	Bogotá, D.C.	65,67
115	Colegio De La Salle	102	Cartagena	64,20
129	Colegio De La Salle	88	Bucaramanga	63,93
182	Colegio De La Salle	71	Villavicencio	62,61
255	Instituto San Bernardo De La Salle	184	Bogotá, D.C.	61,07

Los otros colegios no aparecen (entre ellos dos que recibieron la certificación) porque la lista sólo pone a los 300 primeros. El primer colegio, es de carácter oficial, es el segundo en graduar más estudiantes y no pasó por el proceso de certificación. En los resultados anteriores no aparecía en primer puesto sino ocupando, generalmente, el segundo o el tercero y esta vez su desempeño subió. El contraste simplemente nos deja ver un comportamiento aislado para el interior de la red de colegios de La Salle, pero no deja de ser sintomático al notar que el SGC no pierde en nada si un colegio sube o baja

⁶⁷ La tabla con la relación de resultados fue hecha por la revista Dinero a la cuál he hecho alusión, de forma desfavorable, anteriormente. Conviene aquí decir, en mi favor, que lo que hago es tomar los datos y no la interpretación de los mismos que hace la revista y no en modo alguno para poner en consideración las ventajas de las pruebas de estado (pues existe una discusión muy profunda acerca de su pertinencia).

⁶⁸ Fuente: Revista Dinero, edición impresa. Noviembre de 2010.

su promedio en las pruebas de Estado. Una vez puesto el sello de calidad, lo demás es añadidura. Pero donde se puede notar con mayor claridad y no menos desparpajo la imposibilidad del sistema en cuantificar lo incuantificable es en una discusión de finales del 2006, en donde se preguntaba cómo se iba a ser para evidenciar el trabajo con los pobres que la misión describía en el horizonte institucional, pues si aparecía allí de alguna forma se tendría que medir. Juzguen por ustedes mismos la riqueza de sentido de la discusión:

El [...], después de escuchar el horizonte expuesto, pregunta acerca del documento donde se puede evidenciar el trabajo con los pobres en todo el proceso, exhorta a todos a hacer el análisis, pregunta si debe aparecer dentro del horizonte, cómo hacer para cuantificar el trabajo realizado.

Comenta, si se toma de la misión , se menciona al final del texto el trabajo con los pobres, pero luego no vuelve a parecer. Entonces, cómo hacer para establecer indicadores que evidencien qué tanto beneficiamos a los pobres.

También comenta acerca del impacto que causan las instituciones Lasallistas en los sectores que se encuentran al exterior de la Institución Educativa. Finalmente el Hno. termina comentando ¡No sé que piensan!, se supone, ¿qué queda entre líneas?

El [...] comenta que hay dos espacios para evidenciar este aspecto. El primer espacio es el de usuarios internos. Y el segundo, la relación con la comunidad, que esto depende de la organización que haya en la Institución Educativa.

[...], expone que hay algunas obras que se dedican a servir a los usuarios internos como los pobres y otras no. Hay unas obras de impacto interno y otras de impacto externo.

El [...] interviene diciendo que más que cuantificar, nuestra preocupación es la de cualificar los procesos y más el componente social.

El [...] manifiesta que según su criterio deben ser las dos: lo cuantificable y lo cualificable.

[...], presenta la matriz de indicadores y explica que al observar su contenido se podrán despejar las dudas y dar respuesta a nuestras inquietudes.

El [...], pide *evitar discusiones estériles, haciendo referencia que el evangelio no habla de necesitados*. No se debe caer en la ideologización.⁶⁹

Lo primero en la discusión para ver cómo resolvemos este “problema” con los pobres es tratar de definirlos según los roles prefijados del sistema: todo destinatario dentro del sistema es un cliente, un usuario. Entonces, será preciso ver qué obras son las que “se dedican a servir a los usuarios internos como los pobres” y qué otras no, o lo hacen en modo “usuario externo”. Algunos piensan que no se trataría de una cosa que se pueda medir y que por el contrario deben abordarse criterios más cualitativos. Pero en la lógica del Sistema de Gestión de la Calidad, si no se mide no tiene sentido, no existe. Lo más impactante de todo resulta al ver el comentario de uno de los Hermanos diciendo que todas estas discusiones son estériles, y no me imagino, que sin ser un error de quien llevaba el acta, cómo un religioso puede hablar de que “el evangelio no habla de necesitados”. No es la Norma ISO en sí misma, únicamente la que hay que deconstruir y resistir. Es la lógica que la acompaña, son los efectos que procura, es el asalto a la imaginación toda lo que logra, la lucha por las significaciones lo que está en juego.

Pero el tiempo corre y para mediados del año 2009 vemos acercarse la auditoría del ICONTEC. El colegio entonces diseña la estrategia: utilizar el espacio de los “laboratorios pedagógicos⁷⁰” con el fin de enlistar las armas y aprender lo que haga falta, repasar lo que no esté claro y en fin, dejar todo conforme a lo pide una auditoría.

⁶⁹ Acta 005, 20 de noviembre de 2006. Reunión mensual Hermanos Rectores Colegios en Proceso de Certificación; el énfasis es mío. Se han borrado los nombres y reemplazado por unos puntos suspensivos.

⁷⁰ Reuniones diarias de profesores a primera hora del día implementadas a partir del 2009 por el nuevo rector.

Se monta así todo un aparato de saber conformado por charlas, talleres y evaluaciones que luego serán calificadas por los jefes de procesos, o los coordinadores. Se harán grupos de estudio, se escribirán esquemas y se socializarán los resultados. La circular C.A. 033 del 17 de julio de 2010 lo deja ver así: “Cuestionario de apoyo para el dominio conceptual del horizonte institucional y el procedimiento de diseño educativo PR-GE-01” se tituló una de las evaluaciones. Todos resultaremos unos verdaderos expertos. Sin embargo, no basta con saber, hay que hacer. Se enlistan las circulares con indicaciones sobre como llenar y volver a llenar y corregir y volver a corregir los documentos. Por ejemplo, con respecto al diario de clase, el documento más inútil de todos, veremos la aparición de una circular para su diligenciamiento: se trata de la C.A. 038 del 14 de Agosto, a 11 días de la auditoría. (Ver imagen en la siguiente página).

Respetados Educadores:

Reciban un atento saludo Lasallista.

Con la presente me permito presentarles algunas recomendaciones para el registro en los Diarios de Clase F-GE-02 de acuerdo a la revisión realizada durante la semana.

1. En los Diarios de **Febrero, Marzo, Abril, Mayo y Junio**, se debe diligenciar la casilla denominada "**CODIGO INDICADOR**", la cual corresponde a los indicadores de las rejillas trabajadas en cada Período y que fueron grabados en el sistema, el código que debe escribirse es el número asignado, es decir del 2001 al 2018.

Por favor tengan en cuenta que los cortes por nivel fueron los siguientes:

PERÍODO	CORTE ELEMENTAL	CORTE BÁSICO	CORTE AVANZADO
1	Febrero 27	Marzo 20	Abril 03
2	Abril 30	Mayo 27	Junio 12

2. Se deben ir totalizando las horas una vez se termina el Período, o mes.
3. Los datos de identificación como: Docente, Área, Período, Grado, Asignatura, Mes y Año deben estar totalmente diligenciados.
4. La carpeta debe estar organizada, que sea de fácil consulta; es recomendable tener separadores por período y/o grado marcados.
5. Los diarios de clase no debe tener enmendaduras, ni tachones, por favor revisar este aspecto.
6. Profesores les pido el favor de hacer el ejercicio personal de auto revisar su diario y realizar los ajustes necesarios, durante la semana entrante.

¿Para qué sirve tanta minucia? Sirve para *demostrar* el día de la auditoría que todo está conforme a lo diseñado por el sistema. Los documentos por el estilo se multiplican por doquier, incluso luego de la auditoría. Las semanas inmediatamente anteriores a esta, el colegio entero va a entrar en un grado tal de estrés que sin temor a exagerar fue patológico. Los profesores sobre todo, son los que más van a tener que correr. Por ejemplo, se destinó un sábado antes de la auditoría para una reunión que demoraba únicamente la mañana pero que en algunos grupos se prolongó hasta la tarde. La reunión era por áreas y tenía como fin revisar *toda* la documentación del sistema de gestión de la calidad, desde los diarios de clase hasta los planes de asignatura y de área, los observadores de los estudiantes, las listas de clase y verificar que no faltara nada, que todo coincidiera que no hubiera errores en los encabezados de los documentos ni

mucho menos en los códigos, que todas las firmas estuvieran, etc. Si faltaba algo o si estaba mal, se destruían las versiones erradas, se reimprimían todos los formatos necesarios, se volvían a llenar, en fin, se dejaba todo como si no hubieran pasado humanos por ahí. El lunes siguiente todos teníamos las carpetas como nuevas.

La auditoría generó mucha tensión. Era el momento en que se decidía todo y nadie quería que lo llamaran no fuera a ser que uno se equivocara y por la culpa de una sola persona todo el colegio perdiera: “Le meten mucho miedo a uno por eso, mira que los profes estaban estresados por eso, por aprenderse las cosas, tener todo en orden, que no les faltara nada...”(Profesora María, 29 de octubre de 2010). Sin embargo, la auditoría pasó sin mucha pena ni gloria. “No se sintió” fue el comentario generalizado. Llegó el auditor, y se fue directo a los documentos. Pidió unos de muestra, llamó a un profesor, comprobó todo y ya. Hizo lo mismo con los otros procesos. Terminó la auditoría que se extendió hasta el otro día. Para muchos, ese 25 y 26 de agosto fueron de los más largos del año. El 27 de agosto el rector del colegio, en circular a los padres da el parte de victoria en estos términos:

El pasado 25 y 26 de agosto tuvimos la Auditoría de otorgamiento del ICONTEC. El concepto del Señor Auditor después de la evaluación fue positivo y favorable, eso gracias a la presencia de Dios renovada cada día en el Colegio, gracias al excelente trabajo de todos los empleados de la Institución, al apoyo de los Padres de Familia y a la presencia de sus hijos en el Colegio. Quedamos a la espera de la entrega de la certificación de Calidad, bajo la norma ISO 9001 versión 2008.⁷¹

La celebración no se hizo esperar y las manifestaciones de júbilo se vieron por doquier. Se alzó un grito de victoria, pero el de la victoria de la Norma sobre nosotros. No el de la implementación de la Norma en el Colegio sino la del Colegio a la Norma.

⁷¹ Circular RE-031 del 27 de agosto de 2009.

Hubo nota en el diario El Tiempo, de página entera a todo color conmemorando la noticia, y para ser consecuentes con la lógica ahora en uso, el artículo apareció en la *sección comercial*. Felicitaciones aquí y allí, cartas de agradecimiento y congratulación al rector. Por fin se había acabado el proceso decían algunos cuando todos sabíamos que ahora era cuando comenzaba. El 23 de octubre se hizo la ceremonia de entrega de los certificados, y para ser consecuentes de nuevo con la lógica en uso, se realizó en el *club del comercio* en Bogotá. Ahora ya todos podíamos poner en las páginas web, en la fachada del colegio si se quiere, en los membretes (que en el colegio cambiaron) y estoy seguro que más de uno pensó ponerlo en el uniforme de los muchachos, el sello de calidad ICONTEC. El mismo que aparece detrás de cada bus de “Flotas Cóndor”, en cada canasta de “Huevos Santa Reyes”, en las publicidades de “Ladrillera Casablanca” o de “alimentos Zenú” y hoy adornando el nombre del Instituto San Bernardo De La Salle.

LÓGICAS EN CONFLICTO: LA ESCUELA Y LA CORPORACIÓN

“... es crucial que los maestros puedan articular su sitio de autodescubrimiento al desentrañar la red de relaciones que se sitúan en el contexto de la confrontación entre clases, el trabajo enajenado y la explotación como apropiación privada del plusvalor.”

(McLaren, 2005 [1984], p. 76)

La idea de comenzar a estudiar una serie de políticas educativas a partir de sus lógicas culturales cobra sentido en la voluntad de no sólo entender su funcionamiento sino también en la importancia de cómo transformarlas, modificarlas, incorporarlas y/o resistirlas.

En este sentido, afirmo que no se puede entender la Norma ISO 9001 (Sistemas de Gestión de la Calidad) directamente como una política educativa aunque tenga pleno efecto como tal, ya que en su constitución no interviene (únicamente) la forma Estado ni opera como tal a nivel coercitivo/policivo sino que su lógica basada en las exigencias “invisibles” de un mercado, operan de tal forma que *funcionan como* una política educativa. Aquí entonces habrá que hacer la distinción de la política y lo político y cómo una influye y ejerce presión en lo otro y viceversa. Efectivamente, la distinción que recupera Rancière (1996) entre el ejercicio del poder policivo de manera estructural y –por ilustrarlo de alguna forma– vertical (la política), se contrapone a lo que serían las relaciones más “horizontales” de poder que ejercen presión sobre y determinan las acciones y relaciones del ser humano (lo político), relaciones de poder y de

significación cuyos efectos y orígenes son difíciles de rastrear, aunque no por ello, son menos tangibles y *reales*.⁷²

En todo caso, más allá de entender cómo dicho discurso se constituye como una política a seguir, se trata de ver cómo un modelo cultural hegemónico opera relaciones y significaciones concretas que ordenan el mundo social. En Colombia, el escenario educativo ha sido objeto de luchas por los significados, por las funciones que se le atribuyen, así como por los contenidos y métodos como bien lo ha ilustrado en su larga investigación, el grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Veremos a continuación, y a modo de síntesis, los lugares en donde este trabajo puede contribuir al debate y cómo este a su vez, se entiende como continuación y aporte a los trabajos críticos en torno a la historia pedagógica del país, como al análisis de la política educativa.

La lógica cultural del capitalismo tardío

Cualquier intento por entender la dinámica social que constituye el escenario educativo debe pasar por el estudio de la cultura en donde este se inserta. En tanto que entramado de relaciones simbólicas y de formas de ser, pensar, actuar y decir, la cultura expresa la plataforma que nos permite distinguir las fuerzas que se cruzan a la hora de constituirse una realidad social. Desde una perspectiva crítica, se diría incluso que tales análisis que pretendemos además de ilustrar y procurar la inteligencia de los fenómenos

⁷² Aquí la resonancias foucaultianas son más que evidentes.

y de la cultura en general, debe incitar y buscar la transformación de las circunstancias que la crítica en su negatividad define como contrarias a una idea de justicia.

En este sentido, la pedagogía crítica entiende (o debe hacerlo) que la transformación del escenario educativo (por ejemplo la transformación de la lógica del servicio educativo a la lógica del derecho) debe inscribirse en un intento de cambio mayor en el sistema social, puesto que “... una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio.” (Mészáros, 2008, p. 21)

Dicha inscripción a la cual hago alusión, no viene dada por un intento teórico de comprensión que ayude a iluminar mejor el problema ni tampoco por un interés metodológico que contribuya a trazar una relación del fenómeno educativo con otros fenómenos sociales sino únicamente porque el aparato educativo (para retomar aquí un término althusseriano) está *realmente* inscrito en la totalidad histórica o como afirma Mészáros arriba, en el marco social que no es otro que el modo de producción.

En la forma que ha asumido dicho modo de producción en la actualidad, y que arriba mencionábamos secundando a Jameson como “capitalismo tardío” podemos reconocer cómo funciona la extensión del fetichismo de la mercancía a otros lugares y producciones sociales y culturales y que para el caso que nos compete aquí, de la educación. Así, estamos en la capacidad de reconocer que la realidad educativa se encuentra construida (es producto de) con arreglo a una serie de pautas hegemónicas, pautas cuya dimensión de realidad no se encuentra necesariamente en un “afuera” del escenario educativo sino que, al ser su constituyente primario, se encuentra también adentro y *en todas partes*. En este sentido, podemos entender cómo Althusser señala

que no hay un “afuera” de a ideología entendiendo así la forma como la cultura acrisola los diferentes componentes que configuran la realidad social a través de una pauta común que se *incorpora* de diversos modos uno de los cuales es el objeto de análisis de este trabajo. De hecho podemos decir que

Los modos de incorporación son de una gran significancia social. Las instituciones educativas son usualmente los principales agentes de transmisión de una cultura dominante, y esto es tanto una actividad económica como una actividad cultural importante; de hecho, suceden ambas actividades en un mismo momento” (Williams, 2005, p. 39)⁷³

En las instituciones educativas se da este proceso de *incorporación* no sólo en el currículo (que de por sí es ya un lugar de lucha) ni en la didáctica (como lo han advertido ya desde hace bastante los pedagogos críticos y las tradiciones de pensamiento pedagógico colombiano⁷⁴) sino en la misma *organización escolar*, es decir en la forma concreta que toma la práctica educativa en tanto que *institución*. En otras palabras, las intervenciones sobre la gestión educativa también son procesos de incorporación cultural hegemónica.

Así, cualquier crítica al sistema educativo como también todo intento de transformación debe tener en cuenta esto, de no querer caer en la trampa posmoderna en la que todo es diferentemente lo mismo. Es en esta dirección como la voluntad de emancipación debe involucrar la macro-historia en contraposición a la micro-narración desarticulada del *pastiche* que en la práctica teórica a propósito de la educación ya

⁷³ La traducción es mía.

⁷⁴ Mención aparte merece el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Sus análisis han contribuido al estudio de la forma como se incorporan teorías y métodos en la escuela colombiana y cómo esta última resulta de una mixtura entre conceptos, ideologías, teorías y didácticas. El libro “Del oficio de Maestro” (Saldarriaga, 2003) da cuenta de esta situación. Este trabajo presenta un acercamiento a temas similares esta vez poniendo el acento en cómo un sistema de administración (gestión de calidad) desplaza el conocimiento pedagógico, reduce los sujetos a objetos y despolitiza el escenario educativo. Es decir, deja ver cómo la lucha por “lo pedagógico” se inscribe en escenarios distintos que es importante identificar, comprender y resignificar.

empezamos a acostumbrarnos con la incorporación de teorías propias del *managment*. Ciertamente y como hemos visto, la lógica cultural del capitalismo opera, entre otras formas, a través de la incorporación de unos regímenes de verdad que justifican la decisión de implantar un sistema de gestión /administración de las organizaciones sociales que aún se encontraban al margen de la asimilación (no solo semántica) de la lógica de funcionamiento de una fábrica de cosas. Los efectos de dichos regímenes de verdad se hacen notar en su definición del concepto de proceso. En dicha lógica, el proceso se entiende como la serie de pasos ordenados y sistemáticos (por lo mismo uniformes y siempre los mismos) que se deben cumplir para que se produzca una realidad esperada. La dinámica de dicho proceso se encuentra configurada en tres momentos calcados de la forma de operación de una máquina: la entrada, el proceso como tal, la salida. En este sistema si logramos *garantizar* que dicho proceso se haga así y de la misma manera siempre, entonces podemos decir que “hacemos las cosas bien”. Ahora, más allá de las consideraciones sobre los efectos reales que dicha política educativa ha procurado y en cuyas dimensiones y especificidades nos concentraremos en la tercera parte, resulta esclarecedor la forma y el momento en que se instituye el régimen de verdad asociado al hecho de que, al ser la escuela un espacio donde se reúnen personas a “hacer algo” se puede pensar y organizar como una empresa, lógica cultural que instaura formalmente y de frente la tensión (dialéctica por supuesto) entre el derecho y el servicio, entre la escuela y la corporación.

Con esto queremos decir que esta lógica cultural dominante que influye en la organización escolar antes que subsumir enteramente la realidad educativa, instaura de lleno una tensión que en su origen dará forma particular a la organización educativa. Sin duda alguna, los elementos de esta tensión se refieren a, por un lado, la lógica del

capitalismo representada en la fetichización de la mercancía en este caso presentada como “prestación de un servicio educativo” que en su compleja organización hace eficientes y claros los productos diseñados a su imagen y por el otro lado, a la lógica del derecho que entiende la práctica de la educación (institucionalizada en este caso) en su dimensión ético - política transparentada en todos los niveles de ejercicio de tal, y particularmente en el de la administración y gestión escolar. Sin embargo, a la vez que instaure esta tensión, la encubre en un único momento (instauración – encubrimiento), ya que esta lógica “excluye, con una irreversibilidad categórica, la posibilidad de legitimar el conflicto entre las *fuerzas hegemónicas fundamentales*, dentro de un orden social, como *alternativas viables* entre sí, tanto en el campo de la producción material como en el ámbito cultural y educativo. (Mészáros, 2008, p. 22)

Lo anterior se explica por la necesidad que tiene el sistema-mundo de borrar del horizonte cualquier idea de transformación radical. Así, con la retórica del *ajuste* y con el *correlato* del fin de los “grandes relatos” esta lógica cultural se ve reforzada por los múltiples intentos de cambiarla. De hecho, el Sistema de Gestión de la Calidad, como dispositivo del *management* moderno encuentra su razón de ser como solución a los problemas de la “vida común”⁷⁵ que en últimas encubren el gran problema de la vida contemporánea, el de la producción (el modo de producción) y reproducción de la vida social. Al entender que la retórica de la reforma que encontramos como justificación para la incorporación de la Norma reafirma la idea de la imposibilidad de la verdadera reforma de las causas más fundamentales de la injusticia, comprendemos por qué “Limitar un cambio educacional radical a los márgenes correctivos mezquinos del

⁷⁵ A continuación, en el trabajo con las fuentes, se verá más claramente esto.

capital significa abandonar por completo, conscientemente o no, el objetivo de una transformación social cualitativa” (Mészáros, 2008, p. 23).

La lógica cultural del capitalismo tardío está representada también en torno al término posmodernismo. Esta lógica cultural opera bajo los mismos presupuestos de la lógica del capitalismo en general y debe entenderse como una serie de principios que se ordenan de tal forma que operan como un sistema. La Organización Internacional de Estándares (ISO) opera bajo la lógica descrita, y de hecho, responde a su etapa globalizada y de expansión total de la fetichización de la mercancía⁷⁶ a todas las esferas sociales, dado que se representa siempre en términos de totalidad pues su función es pensar *el orden de todas las cosas*, claro, orden que obedece a una sola lógica relacionada, entre otros, con los siguientes conceptos:

Libre mercado: en donde se debe facilitar la “libre circulación” de las mercancías, de tal suerte que nada se interponga entre los objetos y las relaciones de mercancía, de ahí que entre sus objetivos esté el de “facilitar el comercio entre países y hacerlo más equitativo” (ISO, What standards do), equidad cuya base es la competencia entre los businessmen: dicha contradicción es sustentada bajo el prejuicio que dice que los estándares benefician porque ayudan a “competir en muchos más mercados alrededor del mundo” pues “crean una igualdad de condiciones para todos los competidores de aquellos mercados” (ISO, Who standards benefit). La dimensión de totalidad que implica la noción de libre mercado, también es bien representada en el caso de la Norma ISO, ya que “Las guías y normas ISO para la evaluación de la conformidad, representan un consenso internacional sobre las mejores prácticas. Su

⁷⁶ Que se corresponde con la idea de *normalizar* todos los espacios sociales.

utilización contribuye a la coherencia de la evaluación de la conformidad en todo el mundo y así facilita el comercio” (ISO, Why conformity assessment is important)

“Exigencias del mercado” que suponen que el mercado se mueve por sí mismo, (el fantasma del capitalismo, que crea la ilusión de una fuerza externa desconocida pero que tiene efecto en el plano de la realidad material). La concepción de que el mercado tiene voluntad y que por lo tanto formula exigencias hace posible que se despeje la responsabilidad de los hechos que ordenan el mundo económico (y –por lo tanto– prácticamente la totalidad del mundo social) hacia un abstracto invisible. Esto procura la emergencia de una ambigüedad entre la libertad o no de elegir un requisito voluntario: “Además, aunque los estándares ISO son voluntarios, pueden convertirse en una exigencia del mercado, como ha ocurrido en el caso de la norma ISO 9001 de Sistemas de gestión de la calidad (...) sólo ISO desarrolla normas para las que existe una exigencia del mercado” (ISO, The ISO brand).

En este punto es imposible no recurrir al término ideología. Este nos permite entender la forma como la lógica del capitalismo tardío ejerce presión sobre las personas y las estructuras sociales de suerte que se pueda configurar como un modelo hegemónico. En palabras de Althusser, el sistema de producción como totalidad requiere como elemento indispensable la reproducción de la producción del capital. Pero como dicha producción de capital se hace con arreglo a unas relaciones de producción, relaciones en todo caso desiguales, la reproducción de la producción no se puede realizar sin reproducir las relaciones de producción que en todo caso, guardan asimetría con la producción en general. De manera amplia se puede decir que se trata de la producción de la totalidad social, pero en lo tocante a la especificidad de la reproducción de las relaciones de producción ésta se realiza por medio de la ideología,

proceso que garantiza tal cuestión. Se suele entender que la explicación de Althusser es limitada cuando no “superada” bajo el pretexto de la estructura rígida con que presenta sus aparatos ideológicos, pero personalmente, encuentro que la explicación de Althusser como reproducción de las relaciones de producción es bastante satisfactoria pues permite para la crítica, y no sin complejidades, delimitar mejor su objeto.

¿Sería entonces la ideología lo mismo que la lógica cultural? Creo que la respuesta es negativa, lo mismo que si la pregunta fuera si no son lo mismo. Es decir, en tanto que *leit motiv* la ideología es constitutiva de la lógica cultural, pero no en su totalidad, ya que la lógica cultural es el objeto de la primera. Para comprender mejor se puede utilizar el ejemplo de la relación entre el ser humano y el lenguaje. El ser humano es constituido por el lenguaje, pero el lenguaje no es, en modo alguno, todo el ser humano, porque de serlo no sería lenguaje y sin embargo, sin el lenguaje no habríamos, propiamente, seres humanos. Aquí entonces la ideología sería el lenguaje de la lógica cultural, lenguaje que la constituye y justifica su existencia y reproducción.

La ideología en su función de garante de la reproducción del orden social opera como una falsa conciencia colectiva cuyo fundamento se encuentra en el consenso necesario para lograr la hegemonía. En tal caso, las herramientas y técnicas que usa la ideología en general y en específico (los aparatos ideológicos) sirven para crear un consenso y naturalizar (incluso volver necesario y deseable) un determinado modo de producción. No es distinto a lo que sucede en la lógica cultural que descubrimos en la Organización Internacional de Estándares. Por medio de sofisticados mecanismos de sugestión y de naturalización de ciertos valores y discursos, la organización constituye y reproduce discursivamente una realidad al nombrarla (con arreglo a sus propias delimitaciones) en su particularidad como perteneciente a una totalidad invisible e

indiscutible. De este modo, los estándares cobran una abstracción tal que son provistos de voluntad e intención, cosa que no deja de ser un tanto cómica al notar el lenguaje persuasivo que utiliza para presentarse: “Las normas son una enorme contribución positiva a la mayoría de los aspectos de nuestras vidas (...) cuando las normas están ausentes, pronto lo notamos (...) Y la organización responsable de miles de las normas que benefician al mundo es la ISO” (ISO, Why standards matter).

Ya que el dispositivo ideológico de las “exigencias del mercado” fue tratado arriba, me detendré en otros dispositivos que operan por generalización y causalidad inmediata. Por generalización porque hablan de objetos diversos (por ejemplo diversos en tanto su producción aunque, como sabemos, homogéneos en tanto su cambio y consumo) como si se pudieran abstraer en uno sólo (un producto al lado de un servicio cuya homogeneidad se constituye por su filiación con la corporación) o al menos se pudieran equiparar sin problema alguno; y por causalidad inmediata porque, alejándose de cualquier intento de buscar un origen o de dar una explicación sobre los diversos elementos que intervienen en la producción hacen aparecer a los estándares, por sí mismos, como la piedra angular: “Cuando los productos, sistemas, máquinas y dispositivos funcionan bien y con seguridad, a menudo es porque cumplen con los estándares.” (ISO, Why standards matter). Los estándares “hacen la vida más sencilla proporcionando soluciones a problemas comunes” (ISO, What standards do).

De esta forma, los enunciados con que se describe la Norma ISO, *crean* una realidad de forma tal que aparezca a la vista como *natural*. El hecho de considerar la realidad como una construcción social donde el elemento discursivo en tanto que acontecimiento juega un papel constituyente, nos permite descubrir cuáles son los dispositivos que posibilitan la construcción de objetos y sujetos. Muchos de los efectos

de los acontecimientos discursivos son dados debido a su carácter performativo que por ejemplo, en el caso de la nominación, del ponerle “nombre” a algo, produce realidad, pues no se trata de una asignación nominal a un objeto ya constituido, sino justamente se trata de su construcción. Para ir más allá, incluso, podríamos decir que el “carácter esencialmente performativo de la nominación es la precondition para toda hegemonía y toda política” (Laclau 2009:17), de ahí que el análisis de los discursos que producen realidades y sujetos se haga en la voluntad de comprender los enunciados que lo hacen posible en tanto que describen, definen, explican e incluso disputan dichas realidades. ¿Qué enunciados, en la Norma ISO son susceptibles de este análisis para que la crítica de tales produzca efectos políticos poderosos? En el caso de este trabajo, tales enunciados preformativos son, sin duda alguna, aquellos que instauran de modo más explícito la tensión entre la escuela y la corporación y que, en su nominación constituyen la primera a modo de la segunda. ¿Cómo se realiza esta operación? En el análisis efectuado sobre los documentos, se descubre que se realiza por medio de lo que he llamado una naturalización terminológica, es decir, una paulatina y en cierto modo imperceptible incorporación de determinados términos que describen determinadas realidades pero que ocultan su determinación específica en el dispositivo ideológico de la universalización: “Para todos, las normas internacionales contribuyen a la calidad de vida en general, asegurando que el transporte, maquinaria y herramientas que utilizamos son seguros” (ISO, Who standards Benefit).

Nótese acá que se está hablando de “transporte, maquinaria y herramientas” relacionadas directamente con la “calidad de vida”. Pues véase cómo, ahora, se instaura este orden en otras actividades que componen gran parte del mundo social:

El programa de trabajo de ISO abarca desde las normas de las actividades tradicionales, como la agricultura y la construcción, a través de la ingeniería mecánica, fabricación y distribución, al transporte, dispositivos médicos, tecnologías de información y comunicación, así como las normas de buenas prácticas de gestión y de servicios (ISO, The scope of ISO's work).

La idea de la estandarización de toda actividad humana, es reforzada por el enunciando que afirma que además de los estándares que son creados para actividades específicas, hay unos que son generales, es decir, que sirven para todo (un todo que no deja de ser problemático) en el sentido en que este todo siempre sea más de lo mismo pero de forma diversificada. Este *todo* en tanto que homogeneidad forzada encuentra su tono más expresivo en la definición de los estándares para la “gestión”, con lo cual se completa la idea del funcionamiento de la totalidad social con arreglo a unas pautas específicas que recuerdan más a las estrategias de Taylor en la organización científica del trabajo que a cualquier otra cosa:

La gran mayoría de las normas ISO son altamente específicas para un determinado producto, material o proceso. Sin embargo, ISO 9001 (calidad) e ISO 14001 (medio ambiente) son "normas genéricas de sistema de gestión". *"Genérico" significa que la misma norma puede aplicarse a cualquier organización, grande o pequeña, cualquiera que sea su producto o servicio, en cualquier sector de actividad, sea que se trate de una empresa, la administración pública, o un departamento gubernamental. ISO 9001 contiene un conjunto genérico de los requisitos para la aplicación de un sistema de gestión de la calidad. (ISO, What's different about ISO 9001 and ISO 14001; énfasis propio).*

“Genérico, que significa que puede ser aplicado a cualquier organización”. Con esto se completa el círculo. ¿Qué significa cualquier organización? Pues aquellas que representan quienes hacen los estándares. Tecnocracia que no es otra cosa que la constatación de una geopolítica representante de una verdadera hegemonía de alcance global (por lo que necesita subsecuentemente una crítica también global) que nos recuerda que, lejos ver fracasar los *grand récits*, asistimos a la consolidación del gran relato del capitalismo en su fase avanzada globalizada y posmoderna. Pues bien, no es de extrañar que los “las normas ISO son desarrolladas por comités técnicos integrados por expertos de los sectores industrial, técnico y sectores empresariales que han pedido las normas, y que posteriormente les dan uso” (ISO, Who develops ISO standards). Sin duda alguna, acá se hace más evidente el vacío argumentativo que se erige en dispositivo ideológico: ¿Cómo es que representantes de los sectores industrial, tecnológico y de negocios, pueden realmente representar siquiera los intereses (por no decir que las formas concretas históricas en que se han desarrollado algunas instituciones sociales, y para este caso, la educación) de otros sectores (para utilizar el mismo vocabulario) sociales? De dónde es que aparece el encubrimiento de ese vacío que posibilita la comprensión de la totalidad social como si fuera, en general, una gran industria? (Y lo que implica este modelo: la maxificación de la ganancia, la reducción de costos, un sistema jerárquico de gobierno, etc.) Foucault, en *Vigilar y Castigar*, ha mostrado muy bien cómo las relaciones de poder en el campo de la gubernamentalidad pasan por una producción de saber acerca del sujeto, saber que incluso puede ser producido por sí mismo con arreglo a mecanismos más de disciplinación que de coerción directa. Pues he aquí este mismo caso, que parte de una disciplinación / normalización (estandarización...) que se inicia en los enunciados y se traslada a los

efectos que producen tales, al punto que coopta todo el espacio social y la diversidad de prácticas que lo constituyen en una sola realidad.

La lógica de la escuela: la experiencia

“Os romperán vuestro rizoma,
os dejarán vivir y hablar
a condición de bloquearos cualquier salida”
(Deleuze & Guattari, 1994 [1980], p. 19)

He querido introducir el tema con Deleuze & Guattari, como para poner en cuestión la idea misma de lógica. ¿Hay una lógica, que podamos descubrir dentro de las relaciones que se suceden en el escenario educativo? ¿Es posible rastrear dicha lógica, hacer una genealogía de tal, así sea para descubrir en ella quiebres, rupturas, intersticios al modo de Foucault? Quizás lo más importante ahora sea el reconocimiento de que la palabra *lógica* sea lo más contrario a la *experiencia* y aún así, necesaria para conservarla. Es decir, lo que podemos constatar en las relaciones sociales, en sus espacios de conformación y delimitación, en sus prácticas y relaciones de poder es que son antes que estructuradas, *rizomáticas* y que la estructura que se pueda ver o hacer en ellas es ante todo una toma de poder de la relación dominante en una multiplicidad política (Deleuze & Guattari, 1994 [1980]). ¿Cómo es entonces que el Sistema de Gestión de la Calidad *pretende* estructurar el escenario educativo? En otras palabras, ¿con qué dificultades se tropieza el SGC –como estructura rígida y definida– al momento de incorporarse en las instituciones educativas? Me parece que si hemos de llamar a algo la lógica cultural de la escuela, no debe ser en modo alguno como

suposición que exista, sino más bien como *provocación* al pensamiento que, en el mundo de significaciones no (¿anti?) estructuradas busca hacer siempre sus cerramientos. No se trata de idealismo (que no haya nunca dichas “estructuras”) ni de pesimismo (no habrá nunca tales y todo será un caos) sino más bien de entender que, por ser la creación discursiva (en tanto que acontecimientos) y en general la creación de estructuras, siempre artificial, las podemos cambiar (no son en sí mismas necesarias) y que las podemos reemplazar por otras. Dichas lógicas (la del capitalismo tardío como la gran lógica determinante) son susceptibles de una *deconstrucción* y aquí no únicamente en el sentido *discursivo* sino en la perspectiva de una emancipación revolucionaria. De aquí que, luego de reconocer tales presupuestos, la voluntad se mueva a comprender la forma como ésta y no otra lógica ha hecho cosmos en el caos y bajo qué presupuestos ha sido posible tal cosa. En la primera parte de este capítulo tuvimos la oportunidad de acercarnos a una caracterización de dicha lógica con base en el análisis de unos documentos, ahora, lo haremos propiamente en el análisis de sus síntomas, entendidos estos como aquello que se revela a partir de la vivencia (y no siempre conciencia) de un antagonismo. Allí donde la estructura hace ruido (donde manifiesta sus inconsistencias y artificialidad) allí aparece el síntoma y allí hay que ver lo que aparece y que antes no se veía (el antagonismo latente al momento y durante la incorporación de la Norma se manifiesta en una resistencia que no es del todo consciente). ¿Qué nos dicen estos síntomas? Qué contraponen a la lógica, cómo podemos comprender ese exceso de Realidad que se resiste a cualquier significación, y aún más a la limitación de un *sistema de gestión* y en fin, qué nos permite descubrir de significativo y valioso para la transformación esta sintomatología y esta semiología (a modo nitzscheano) que pretendemos aquí, serán los motivos-guía de este aparte.

Toda lógica tiene por función *producir sentido* en una experiencia. No como si a las experiencias particulares les correspondiera su sentido propio, sino porque la experiencia es organizada arbitrariamente de acuerdo a una serie de significados cuya elección y posicionamiento es siempre motivo de lucha. Sin embargo, en toda lógica hay un *exceso* de experiencia que ella no logra articular en la violencia que la ha constituido y que representa un *residuo* constitutivo que aquí voy a llamar experiencia. Experiencia es aquello que a pesar que tiene significados importantes para las relaciones sociales y en general para los procesos existenciales de los seres humanos se resiste al significante y por lo tanto a la lógica. La lógica tiene por función el control de algo que no es posible controlar y por lo tanto, tiende a inventarlo (la “realidad” es *socialmente* construida) a ponerle nombre. En contraposición con la lógica (y en particular con lo que hemos llamado hasta el momento la *lógica cultural del capitalismo tardío*) instrumental, descubrimos la experiencia como el lugar que, pleno de significado, no tiene significantes sino que recurre al símbolo y al relato. Es por este motivo, que he decidido indagar por esta sintomatología y hacer esta semiología teniendo como base la adquisición de relatos de vida⁷⁷ sobre la experiencia escolar, de tal forma que el contraste nos permita articular significativamente la resistencia al olvido de la tensión entre los antagonismos y en general, al conflicto entre las lógicas, una del capitalismo, otra de la experiencia escolar.

En este momento tengo que decir que esta intuición no fue clara para mí desde el comienzo. Fue precisamente en el contacto con los relatos de vida donde me di cuenta como, cada vez que se hablaba de la “calidad en la educación” era necesario remitirse a una experiencia:

⁷⁷ Ver a propósito el aparte sobre el trabajo con relatos de vida.

Vea, para mí la calidad no se puede medir inmediatamente. La calidad es un proceso que se da a largo plazo o a mediano plazo. Yo puedo desarrollar una serie de estrategias, de metodologías, de actividades con jóvenes en octavo y noveno grado, pero el fruto de eso no se va a ver inmediatamente, se va a ver en décimo o en once o cuando el muchacho esté en la universidad, cuando pueda venir aquí a retroalimentar lo que hizo, que si “profe, mire, muchísimas gracias” [sollozo – llanto contenido] “gracias a usted mire que en la universidad me fue bien”, “profe mire que lo que nos enseñó a hacer de tal cuestión en la universidad lo estamos aplicando”, “ehh profe mire que...” por ejemplo... una experiencia, ¿se puede decir?⁷⁸

La vida en las escuelas, para utilizar el título de la ya clásica obra de McLaren (2005 [1984]) está atravesada por una serie de experiencias que llenan de sentido a quienes la habitan, la transitan, la sufren y la construyen. Estas experiencias, que no se pueden reducir ni siquiera formalizar en datos, conjuntos o procedimientos *normalizados* es lo que hace *síntoma* cuando se incorpora la Norma. Esta experiencia es en todo caso un *proceso* colectivo y no únicamente una serie de acontecimientos inconexos; dicha experiencia, es más bien, lo que hace que las personas hagan lo que hacen con gusto y con la sensación que, en un sentido existencial, se realizan como personas. Es por esto que ninguna lógica puede ni cooptar ni controlar por completo este proceso colectivo. Meszárós tiene razón cuando afirma que

Un proceso colectivo inevitable no puede ser expropiado de manera definitiva, ni siquiera por los agentes políticos e intelectuales más inteligentes y generosamente financiados. (...) Por más grande que sea, ninguna *manipulación desde arriba* puede transformar el proceso inmensamente complejo de modelado de la concepción general de mundo de nuestros tiempos –constituida por incontables concepciones particulares basadas en los intereses hegemónicos divergentes objetivamente irreconciliables, más allá de que los individuos sean conscientes de los antagonismos estructurales subyacentes– en un dispositivo *homogéneo y uniforme*, que funcione como un promotor *permanente* del capital (Meszáros, 2008, p. 46).

⁷⁸ Profesor Roberto, Bogotá, 11 de mayo de 2010

Aquí, para Mészáros, sin duda alguna se trata del proceso colectivo revolucionario. Pero también es el proceso colectivo de la experiencia (tal vez ambos se yuxtaponen...) donde se fraguan los diversos sentidos y significados que los protagonistas de la experiencia educativa viven, luchan, negocian y sufren. Descubrir estos significados, no como referencia última sino como fuente y causa (revolucionaria...?) de la transformación del escenario nos permitirá configurar mejores alternativas en la lucha por las significaciones, por la inclusión y en general por la justicia. Veamos por ejemplo otro fragmento del relato del profesor que leímos arriba, a propósito de un reconocimiento que le hizo un estudiante luego de su paso por la institución:

Entonces el muchacho pues, él estaba muy contento por eso, y a mí pues la verdad, no lo hice delante de él porque, me dio... no me sentía cómodo, como si algo en ese momento, pero... luego hice lo que estoy en este momento haciendo, [llanto] ... porque, ¡hombre!, para mí esos detalles son muy gratos y son como la motivación que me dice que, contrario lo que mucha gente pueda pensar o decir, uno como que su oficio no es tan malo, y que es lo que uno prepara, lo que uno hace, todas las diabluras que uno se inventa para que los muchachos estén animados en su clase, para que aprendan una cosita más en su formación académica y no sólo la académica, también la humana, porque no solamente formamos máquinas de conocimiento, yo también quiero formar personas con valores. Entonces que esa semillita que usted sembró, ver cómo, mire Álvaro después de dos años, ya dio, de muchas semillitas que se botaron, una dio frutico, una que se supo ¿no?, quién sabe cuántas otras habrán dado frutico como cuántas no. Entonces esa experiencia me, me marca mucho y pues no solamente esa pues... los dos que somos docentes uno sabe que hay muchas anécdotas a lo largo de la vida, como...

“Esa experiencia me marca mucho” representa la *hondura* de la experiencia existencial que no puede ser representada por ninguna razón instrumental. Sin embargo,

en el escenario educativo las luchas se dan también de forma explícita y es importante que, con la valoración de este tipo de experiencias significativas no se llegue al extremo de *romantizar* una práctica sin más, lo que antes que servir de base para la transformación, puede resultar siendo el dispositivo ideológico perfecto, que encubre los antagonismos en una visión idealizada de la práctica y la relación pedagógica. Esta tensión entre la experiencia existencial que da sentido, y la conciencia de los antagonismos se mantiene latente y no se puede renunciar a ella, sino más bien, se le puede movilizar en el sentido en que la primera puede servir de fuente para la resolución de la segunda. Veníamos diciendo que también en el escenario educativo, las luchas se dan de forma explícita y que ellas mismas configuran también un campo de experiencia en donde la conciencia de la acción impide la despolitización que un discurso idealista y reformador puede aprovechar en el uso de la dimensión experiencial a la que hemos hecho referencia. De este modo he podido encontrar en los relatos también una forma de “conciencia explícita del proceso” que se da, sobre todo, entre quienes tuvieron la oportunidad de asistir a los momentos *clave* del diseño de la propuesta de incorporación de la norma. En estos relatos, se descubren las inconsistencias internas de la norma que se presenta como coherente y rígida, las percepciones que tenían los sujetos (protagonistas y afectados), las formas que utilizaron los interesados en la incorporación para conformar aparatos de formación y reproducción no sólo de la información sino de las conductas esperadas por la comunidad educativa, y en general, la forma como se distribuyen los sujetos en las relaciones desiguales de poder que instauro el sistema de gestión de la calidad. Dichas percepciones, inconsistencias, incluso resistencias explícitas se dan gracias a horizontes de inteligibilidad de la acción que constituyen la materia prima de lo que hemos denominado arriba la experiencia, es decir, en otras palabras, son síntomas que buscan

ser desentrañados. Los efectos que opera la norma en la constitución de relaciones, de subjetividades, de prácticas, en últimas de formas de ser y de pensar nos permiten ver no sólo estas realidades llanamente, sino cómo se organizan ellas en torno a núcleos de significado que señalan la imposible *cooptación* total de un paradigma hegemónico.

Veamos por ejemplo el siguiente relato de una de las personas que estuvo al tanto del procesos de incorporación de la norma desde el principio:

Empieza la rotación de personal, del grupo de calidad, ¿sí? Entonces hace que entren otras personas y ya se vuelve a ratos una discusión de intereses, de percepciones subjetivas y era bien difícil lograr que pensarán, el personal administrativo y el personal docente. ¿Qué identificamos en una de esas reuniones?: que más de la mitad del grupo de calidad era administrativo y muy pocos éramos docentes, ¿sí?. Y en ese entonces yo era del área docente, ¿sí?, porque era psico-orientadora, ¿sí? Entonces todavía pensaba como docente y entendía de alguna manera algunas dinámicas, pues siendo relativamente nueva en la institución, algunas dinámicas del quehacer pedagógico, entonces empezamos a decir que el sistema de gestión de la calidad tiene que arrancar y va a funcionar sólo si los docentes empiezan a implementarlo, entonces se plantea la posibilidad de que vayan docentes de parte del colegio, que el jefe de área o docentes que lleven ya trayectoria, por ejemplo, para tomar el curso. Porque estábamos montando el sistema de gestión de la calidad de una institución educativa contando solamente con tres personas que entendíamos el sistema de gestión de la calidad en la educación. ¿sí? Entonces, eh... la parte administrativa participaba desde su experiencia, como alumno, o como creía que debía ser el quehacer docente⁷⁹.

Detallemos mejor este proceso: en un primer momento, se puede notar cómo el proceso de implantación de la Norma no viene definido desde arriba sino que debe ser reconfigurado por quienes lo van a implementar. En este proceso de configuración y discusión se juegan una serie de intereses que se escapan a los límites que impone la

⁷⁹ Milena, 5 de Mayo de 2010.

norma en sí misma. Aquel que piense que incluso la norma, por proceder y reproducir una lógica cultural y por implantar una serie de contradicciones está exenta de las mismas fisuras pero a su interior, estaría asignando ingenuamente valores homogéneos a estas políticas. Por más “de arriba” que vengan las decisiones, estas son fruto de la lucha de intereses (antagónicos, complementarios, inconmensurables) y deben entenderse ante todo como posicionamientos, como territorialidades que hacen lógica en la experiencia. ¿Qué posiciones se privilegian, qué sujetos intervienen, son más o mejor escuchados que otros? Los datos nos muestran que aquellos que están en el origen del proceso de adaptación a la norma son mayoritariamente administrativos, personas que, aunque trabajan en las escuelas, no hacen (toman) parte de la experiencia fundamental a que nos referimos. Esto sucede en un primer momento. Luego de la constatación de esta falta (la de los profesores, estudiantes, padres de familia y otros sujetos que protagonizan las relaciones en el escenario educativo) se procede a suplirla con tan sólo una parte de ellos (1 o 2 docentes) y específicamente aquellos que dentro de este “sub-grupo” representan relaciones de jerarquía (coordinadores, jefes). Se tiene claro que para que el sistema de gestión de la calidad *funcione* se ha de contar con la participación de los maestros, pero no la participación en el diseño y la decisión sino la participación (la obediencia a) en la implementación como tal. He aquí uno de los síntomas a los que me refiero: el paso de la abstracción de la formulación de la Norma a la concreción de su incorporación está atravesado por una serie de procesos en donde se instauran jerarquías, se proceden violencias en la construcción de territorialidades y se nombran sujetos y realidades a partir de una serie de luchas por la significación y la hegemonía. Ignorar tales procesos complejos y optar por una lectura de los efectos (ya no queda tiempo, los formatos nos agobian, etc.) de una norma, supone una disminución de la potencia política que pueden cobrar estudios como estos. Por el contrario, entender

estos efectos como síntomas nos puede decir mucho de las formas concretas como ha operado la lógica, los procedimientos de la ideología, y los excesos de experiencia siempre latentes que se resisten a ser significados y que conforman el campo de conciencia y experiencia colectivo que es la base para la transformación radical de estas realidades.

DEGLUCIÓN DE LA NORMA: LAS REAPROPIACIONES ANTROPOFÁGICAS

La posición receptora en la que los países de América Latina devinieron desde su constitución en la colonia, ha creado un “atraso constitutivo” de cara a un adelanto manifiesto de los países del norte. Tal dinámica de división de trabajo en donde, como dice Galeano “unos países se especializan en ganar y otros en perder” (Galeano, 2010, p. 15) ha generado entre nosotros una verdadera cultura de la “imitación”, un deseo de “ponerse al día con el mundo”, de alcanzar a los que están más adelante. La cuestión colonial y neo-colonial ha ubicado a nuestros países en una posición de proveedores de materias primas y receptores de ideas y proyectos que, al no ajustarse a las condiciones que impone la realidad, terminan adaptando esta a la idea. La tiranía de lo abstracto sobre lo real, diría Marx. Pues bien, esta es también la historia de la política educativa en América Latina con importantes excepciones y tradiciones, claro, pero consecuente con el gran proyecto latinoamericano de continente receptor-consumidor.

El caso de las Normas ISO es un caso de *consumo* con evidentes efectos secundarios. ¿Qué hay detrás de este acto de consumir cuando no se tiene hambre sino indigestión? El hambre no es de cambio sino de imitación. No somos lo suficientemente buenos como *ellos* y de ahí que lo importante ya no sea ser buenos o no sino simplemente ser *como* ellos. El trabajo que aquí concluye representa una contribución al análisis de este signo tan particular de la cultura latinoamericana.

Durante el desarrollo del texto, hemos tenido la oportunidad de documentar una serie de materiales y hechos y de leerlos “a contrapelo”, es decir, reapropiándonos de ellos. Es así el caso de los dispositivos ideológicos empleados para el convencimiento en el momento de la implantación del sistema de gestión de la calidad, los cuales fueron objeto de una reinterpretación elaborada a partir de un interés por situar la mirada sobre el proceso desde el punto de vista de la recepción y no ya de la producción. Estas intuiciones, sin duda alguna, deben ubicarse en el terreno de disputa de la política y de la cultura y de sus cruces en tanto que las normas ISO son leídas aquí como una política cultural que pasa también por una cultura de la política. Es decir, el proceso no siempre completo ni exitoso de la hegemonía que pretende consolidar la entrada de este tipo de políticas busca una unificación de criterios que opera bajo el signo de la integración a un proyecto por medio de la sustitución del propio. Aquí Martín-Barbero da en el punto al analizar el significado de la centralización política: “La paradoja halla su mejor expresión en el movimiento por el que la Nación al *dar cuerpo* al pueblo acaba *sustituyéndolo*” (Martín-Barbero, 2010, p. 99, énfasis en el original). Tal sustitución sucede a un momento de *integración vertical*: “la implantación de unas relaciones sociales nuevas mediante las cuales cada sujeto es desligado de la solidaridad grupal y religado a la autoridad central” (p. 88). Lo que dice Martín-Barbero aquí para la centralización política en la nación puede verse también en nuestro caso de estudio. El Sistema de Gestión de Calidad con su carácter panóptico, realiza una integración por medio de la sustitución de unas relaciones: las de las personas por las cosas. La autoridad central, esta vez del grado abstracto de un “formato” integra sustituyendo, incita al consumo de la política sobre la base de dejar de ser.

Pues bien, se hace necesario realizar un tránsito del consumo al canibalismo. De los rituales de la recepción a los de la apropiación. Metabolizar los Sistemas de Gestión de Calidad como un momento de las transformación que queremos sin justificar por esto, la tiranía de su lógica. El paso de un lugar a otro, la transformación que viene dada por la deglución, no puede ser un ir más hacia delante sin cuestionar ese adelante y nuestro supuesto atrás; por el contrario, debe ser un ejercicio de verdadera política en donde se define lo que es común para todos y el modo de organizarlo. Esta voluntad canibalesca que nos anima parte de la crítica a la misma noción de progreso lineal que está a la base de la política educativa y esta, dentro de una lógica que la excede y la constituye: la del capitalismo tardío.

Estas reflexiones se han inspirado en el movimiento de la *Antropofagia* brasileña de principios del siglo XX y se inscribe en la voluntad del consumo cultural canibalesco como un signo importante de la cultura latinoamericana. El término antropofagia, que se refiere a comer seres humanos para nutrirse de ellos, difiere del canibalismo en tanto que este último representa un carácter eminentemente ritual, si bien ambos significantes, el nutritivo y el ritual se intercambian a menudo en uno y otro sentido. “Caníbal” fue el significante primero con el que se identificó a este continente que para los colonos era su “Nuevo Mundo”, al punto de una consonancia semántica donde América y Nuevo Mundo era lo mismo que Canibalia y sus habitantes serían los caníbales, palabra de la cual derivará Caribe. Así, los caribes, en el imaginario colonial, eran los caníbales, antropófagos feroces que estaban presentes en la mitología europea y especialmente la ibérica, y cuya imagen sirvió para otrorizar al colonizado como salvaje y justificar así, tanto en el discurso como en sus efectos de realidad, el proceso de expropiación y genocidio étnico y cultural.

Con el tiempo, este significante será reapropiado por los mismos a quienes se les imputó, y servirá para reivindicar su posición como comensales a la mesa de la cultura que son capaces de digerir la civilización, nutrirse de ella como de un alimento más que ayuda a la creación de nuestra propia cultura. Pues bien, a continuación apostaré por dos pistas que nos permitan comernos las normas ISO en estos momentos en que resulta vital asistir al rito del comer, no al del espectáculo-fachada del consumo sino al del proceso real de producción y reproducción de la vida.

“Los objetos en el espejo están más cerca de lo que parecen”

En la introducción tuvimos oportunidad de leer estas palabras y evocar de manera alegórica la importancia de detenernos a pensar y resistir a la increíble velocidad que nos confunde. Pero la metáfora del espejo que nos advierte que esto que aparentemente ha pasado “está más cerca de lo que parece” debe también llevarnos a pensar cómo seguir adelante. Paradójicamente, los espejos retrovisores nos ayudan a orientarnos y a tomar buenas decisiones tanto para delante como para atrás: nos permite dar reversa y también saber en qué momento es oportuno torcer el rumbo.

Pues bien, hay un aspecto inconfesado de los espejos que nos debe llamar la atención: algunas leyendas afirman que los espejos reflejan a los fantasmas, que nos permiten descubrirlos, reconocer su apariencia. Pues bien, he aquí que al ver por este espejo hemos podido constatar los fantasmas que recorren la incorporación de los sistemas de gestión de la calidad en el escenario educativo. Y de nuevo, los fantasmas están más cerca de lo que parecen.

A lo largo del texto, vimos cómo la incorporación de la “gestión de calidad” operó sobre una serie de supuestos que no fueron cuestionados y que por el contrario, se consideró como algo natural, es más, “típico” de cualquier institución educativa que buscara la “calidad educativa”.

La fantasía de la política educativa se instituye a través de un giro en la comprensión de sus fundamentos o mejor, en la ocultación de tales fundamentos reemplazados por un contenido particular. La idea de la calidad abstracta como universal, se llena del contenido particular de los “sistemas de gestión de la calidad”, como un caso “típico” a través del cual se consigue el valor de la calidad. La hegemonía no sólo ideológica se logra en nuestra contra cuando hemos aceptado estos contenidos “típicos” y los hemos asumido como naturales: “Este giro específico –un contenido particular es divulgado como ‘típico’ de la noción universal– constituye el elemento de fantasía, el soporte o fondo fantasmático de la noción ideológica universal [...] Esta particularidad fantasmática no es, de ninguna manera, una ilustración o ejemplificación insignificante: es en este nivel que las batallas ideológicas se ganan o se pierden” (Žižek, 2008a, p. 138).

Cuando sin más, la idea particular de los sistemas de gestión de la calidad ocupan el lugar del universal “calidad”, se instaura el campo de posibilidades para todo lo demás que viene en adelante. De ahí que la lucha por las significaciones sea tan importante en este tipo de análisis y de ahí también que se pretenda reinterpretar y reapropiar los significados sobre los cuales se construyó este edificio. El síntoma que notamos en este giro, da cuenta también de un fetichismo del producto, del prestigio, de la mercancía-símbolo que en tanto que fantasía, estructura todo un campo de acciones, como lo vimos en el desarrollo de los capítulos precedentes. Esta “ilusión inconsciente

que se pasa por alto” (Žižek, [1989] 2009, p. 61) que constituye la fantasía ideológica de la calidad, debe develarse para ver lo que “hay detrás de ella”, en últimas, el vacío constitutivo cuyo síntoma es este deseo por conseguir la calidad. Tal deseo, como bien sabemos, parte de una falta y se construye de cara a él: es la falta de algo, lo que en últimas está a la base de este deseo y es lo que veremos en el aparte siguiente. Sin embargo, vale la pena explicar un poco más el modo como opera este mecanismo y lo que nos lleva a hacer. No podríamos entender esta fantasía ideológica únicamente como un escape de una realidad que no queremos asumir, pues el asunto va más allá:

en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra “realidad”: una “ilusión” que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real, imposible [...] La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real (Žižek, [1989] 2009, p. 76).

Esto nos hace llevar el problema de la incorporación de las Normas ISO mucho más allá y nos convierte en deudores de una reflexión que debemos hacer. Estas nociones, ideas, efectos de verdad y prácticas que dan cuenta de nuestras fantasías ideológicas soportan una realidad que debemos asumir: los problemas no nos llegaron con la Norma ISO, ésta los ha organizado de una forma tal que ha refinado tanto los aparatos ideológicos como las técnicas de gobierno sobre nosotros. Aquí hay que ver cómo llevamos estos análisis a unos de carácter más “estructural” si cabe la expresión, del tipo que ha advertido Illich (1975) en “La sociedad desescolarizada”; hay que insertar nuestras reflexiones en un conjunto más grande que nos permita seguir cuestionando los supuestos que han hecho que seamos lo que somos, retornar a lo reprimido y volver a pensar lo impensable.

Hay que buscar detrás del espectáculo de las certificaciones de calidad el verdadero nudo del problema. Alan Badiou se ha planteado esta cuestión a propósito de la crisis financiera del 2008: el espectáculo de la crisis es sólo una de sus dimensiones, pero detrás de tal espectáculo, ¿dónde está lo real? La película que vemos, nos ha dejado en la posición de espectadores (consumidores), nosotros, quienes en últimas asumimos los costos reales de las decisiones en nuestra vida cotidiana. Y sin embargo, en nosotros los espectadores consumidores tampoco está lo real:

“The return to the real is certainly not the path that leads back from a bad and ‘irrational’ speculation to healthy production. We have to get back to the immediate and reflexive life of all those who live in this world. If we get back to that, we can unflinchingly observe capitalism, and even the disaster movie it has been making us watch. It is not the film that is the real: it is the cinema” (Badiou, 2010, p. 95)

De ahí que la crítica que vislumbramos deba incorporarse, como se viene diciendo, en un marco más general de lucha y con la voluntad que el significado de esta contienda específica exceda este significante resumido en este trabajo.

Más allá de las buenas intenciones: un nuevo escenario político de lucha

La lucha simbólica inscrita en un marco general por la transformación social, o como dice Laclau y Mouffe (2010 [1985]) por una democracia radical debe lograr articular el profundo análisis que señala los problemas e intuye los caminos de solución o reconfiguración, con el compromiso decidido por relacionar las luchas particulares con otras en donde su significado pueda exceder los significantes de sus realizaciones concretas. Con estas ideas en mente, conviene entonces preguntarse por las posibilidades de futuro y también por los peligros que podemos afrontar y las tendencias que deberíamos evitar al momento de las proposiciones.

Ahora no se trata de sustituir la norma por otra cosa y con esto evitarnos la angustia de la razón, sino justamente realizarnos la pregunta por nosotros mismos y lo que pretendemos de cara a nuestros contextos específicos; esto tiene que ver con dos cosas fundamentalmente: *repedagogizar* la educación y entablar el problema del lugar donde se insertan la práctica pedagógica y la escuela toda en un proyecto de sociedad más amplio, que algunas veces se han planteado como el problema de la Nación. Por una parte, hay que devolver la educación al terreno de lo pedagógico. Durante el presente trabajo, tuvimos oportunidad de ver cómo, con la implementación de los sistemas de gestión de la calidad, se despedagogizó la educación y con esto también se le despolitizó reduciéndola a un aspecto “puramente técnico”, es decir, los tiempos, lugares y sujetos de la educación en tanto que espacio propiamente pedagógico fueron transformados en unos tiempos, lugares y sujetos otros constituyendo para el momento en un no-tiempo, no-lugar y no-sujetos para la práctica pedagógica y la formación consecuente, sí para la implementación de una disciplina, de una máquina de gestión.

De ahí la necesidad de volver a las preguntas fundamentales de la pedagogía: ¿por qué enseñamos?; ¿para qué enseñamos?; ¿quiénes somos los que nos involucramos en ello?; ¿qué debemos enseñar-aprender?

Estas preguntas nos llevan a considerar a la segunda parte: no tendrá sentido ninguna práctica pedagógica y por ende ningún proyecto concomitante a ella que no se inserte en un proyecto más general, vamos a decir aquí, un proyecto o una idea de Nación.⁸⁰ Sin un proyecto que organice la práctica pedagógica hacia un horizonte de sentido, no vamos a encontrar qué es más o menos importante y pertinente hacer, cómo organizar mejor el currículo, e incluso, por qué es importante apostar por un tipo de relaciones entre sujetos distinto a otro. Sin la idea, por ejemplo, de una democracia y de la conciencia de la construcción de ésta en la escuela, no vamos a ver prácticas democráticas en las escuelas. Sin una conciencia clara de la necesidad de memoria histórica que es tan urgente en nuestro país, las escuelas seguirán siendo instituciones de capacitación para pruebas estandarizadas, entrenamientos para un puesto en un ranking, de cara a unos requisitos externos y de espaldas a nuestros problemas y necesidades internas.

Pues bien, para poder apropiarnos de todo esto, hay que comérmolo. En el consumo cultural, como bien dice Jáuregui (2008, pp. 584-587), existe toda una (diet)ética pues en el acto del consumo se representan las relaciones entre las cosas, las personas y el medio, y se redefinen los límites de lo que es mío y de los demás, es decir, en el consumo cultural canibalesco, en el comerse al otro, se redefine la misma noción

⁸⁰ Con esto no quiero decir un proyecto integrador como ya tuvimos oportunidad de criticar de la mano de Martín-Barbero. Se trata más de un ejercicio en donde se conciben los proyectos pedagógicos como proyectos políticos insertados en un contexto particular, que seguramente no es el contexto de creación de las Normas ISO.

de propiedad. Pero nadie se come nada sin tener hambre y con esta reflexión pretendo finalizar.

Por más natural que parezca, para poder comer hay que tener hambre. Este hecho trivial, sin embargo, encarna la verdadera conducta de entrada de la antropofagia, pues comúnmente, cuando se habla de la comida se suele hacer lo mismo que cuando se habla del consumo de mercancías: se concentra en él la atención, al tiempo que se olvidan los otros componentes que lo hicieron posible como la producción, la distribución y el cambio; pero para comer (consumir) se necesita, ante todo, tener hambre. Se diría que el hambre es una realidad que se puede suponer de entrada en el hecho de comer y sin embargo, el suponer tal cosa puede hacernos olvidar qué es lo que se quiere comer. En el sentido del consumo y de la producción cultural, el preguntarnos de qué tenemos hambre y el dirigirnos la pregunta a los latinoamericanos (y en específico a quienes hacemos parte del escenario educativo y se nos va la vida en ello) es sin duda alguna pertinente. De este modo tendremos que detenernos a considerar en este punto al menos dos intuiciones: ¿verdaderamente tenemos hambre?, y ¿de qué tenemos hambre? Veamos:

Como en una cadena de “obviedades” podríamos poner en cuestión la pregunta de si tenemos hambre o no. Evidentemente siempre tenemos hambre, pues esta realidad nos constituye, al menos pareciera. En todo caso, hay que poner también en cuestión esto. En la sobreproducción académica de productos culturales (por ejemplo artículos de investigación, informes, etc.) lo que existe es una sobre oferta indigerible que sobrepasa cualquier necesidad de alimento e incluso, cualquier sentimiento verdadero de sentirse hambriento. Igual sucede con la producción de normas, contenidos, currículos y modos de organización educativa. Como ya “todo” está dicho, o mejor como la metrópoli todo

lo acapara, entonces no hace falta sentir hambre sino por el contrario, cumplir con la rutina de abastecerse de civilización. El hambre, que siempre mira del pasado de su origen al presente de su situación y a la esperanza futura de su satisfacción, la verdadera hambre, no puede conocer de rutinas continuas de abastecimiento que no de alimentación, y en este sentido el hambre llega a ser ajena al ritual-rutina, pues no hay futuro de satisfacción que no se anticipe en el presente de la alimentación, porque no hay promesa de futuro posible que no sea un hecho ya en el necesidad que invoca el hambre y en el hecho efectuado en el comer.

Contra la filosofía del sacerdocio⁸¹, de los mesianismos que nos traen las respuestas a las preguntas que nadie se ha hecho, que nos elimina el hambre y nos quita además las ganas de comer, la antropofagia reivindica el hecho de sentirse hambriento, cosa que se consigue únicamente por la abstinencia, una especie de ascesis donde el ayuno se realiza sobre el sistema de producción en serie de los mal llamados “productos” culturales de la bien llamada industria cultural. La vida estandarizada, quizás como la mejor consolidada industria de la cultura, debe ponerse a una lado, (ni siquiera entre paréntesis) y en un verdadero ejercicio de ascesis abstenerse no ya de los placeres, sino hacer lo de los estilitas: subirse a una columna para ver pasar todo desde

⁸¹ Este será uno de los temas claves de la Antropofagia brasileña que ha inspirado este último aparte. En este movimiento, el hambre se emparenta mejor con una visión de mundo matriarcal que patriarcal, en el sentido en que esta última requiere del ascenso de una clase sacerdotal que abastece al grupo en el rito continuo y rutinario de algo que es siempre lo mismo, de un consumo que es siempre igual porque se perdieron las “ganas” de comer: “Una clase se impuso a todas las demás: fue la clase sacerdotal. A un mundo sin compromisos con Dios, le sucedió un mundo que dependía de un Ser Supremo, distribuidor de recompensas y puniciones. Sin la idea de una vida futura, al hombre le hubiera sido difícil soportar su condición de esclavo. De allí la importancia del mesianismo en la historia del patriarcado (...) Fuera de él y anterior a él, quedó la reminiscencia del sacerdote que defendía su propia función, y con ella la vida, día y noche, dando vueltas alrededor de un árbol, solitario y taciturno, en espera del golpe fatal de su sucesor que lo acechaba. Ese símbolo del sacerdote ligado al culto como a su propia existencia, que abre el folklore de Frazer en La Rama Dorada, muestra muy bien la imagen del conductor religioso de la tribu, de cuya vigilancia depende, como la suya, la misma vida del grupo” (de Andrade, 1981 [1950], p. 180). Para nuestro caso, sacerdote que defiende su propia función(ISO) y rito que institucionaliza(certificación) son los componentes que sostienen la *fantasía ideológica* de la que hablamos en esta última parte.

arriba y bajar la mano para agarrar algo de comer, únicamente lo necesario. Platón decía que la ignorancia es indigestión, y con indigestión es imposible tener hambre. Verdaderamente, como intelectuales, como latinoamericanos, educadores, como parte y constructores de culturas, nos es urgente volver a tener hambre, sentirnos incompletos, ignorantes, para ver si la falta, la ausencia y la incertidumbre hacen lo suyo y para que por fin deseemos. Nitzscheanamente hablando, Zuleta dice que el problema no está en que podamos conseguir o no lo que deseamos sino que está en lo que deseamos, es decir que deseamos mal. Y es cierto.

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiesta de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y, por tanto, también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes. Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, sino fuera porque constituyen el modelo de nuestros anhelos en la vida práctica (Zuleta, 2007, p. 13)

Pues bien, deseamos mal porque los deseos ya nos vienen prefabricados, o lo que es lo mismo, sinceramente, no deseamos. No tenemos hambre porque el menú ya está hecho desde antes y para siempre, porque el plato es el mismo, porque es la misma comida servida de mil formas que ponen un velo sobre la homogeneidad de los ingredientes culturales. No deseamos, no tenemos hambre porque no hay nada que desear, porque nos han dicho que los grandes relatos han terminado, que la historia se ha acabado que lo único que podemos desear es más de lo mismo pero mejorado, las fantasías que “constituyen el modelo de nuestros anhelos en la vida práctica”

Entonces, ¿qué es lo que deseamos? ¿de qué tenemos hambre? Aún sabiendo que en realidad no deseamos, que no tenemos hambre y que por lo tanto no tiene sentido

ningún acto que no esté movilizado por un deseo, aceptando que todo es puro devenir y que habrá que conectarse al gran flujo, al gran *mainstream* cultural donde todo es híbrido, multi, post, pero siempre igual, me doy cuenta que deseamos siempre más de lo mismo o que nos acostumbramos más bien al deseo barato de no desear. Será necesario entonces volver a tener hambre, dar fin a las pequeñas historias y conectar el deseo, de nuevo, con la idea de novedad:

Su deseo –si no necesariamente realizado– sería el de delimitar las condiciones de producción de algo “nuevo”. Y eso nuevo (que no es lo mismo que decir “una novedad”) debería tener una función primordialmente teórica y política, no en el sentido de la(s) política(s) al uso, sino en el de lo político: en el sentido de la redefinición de la “originariedad” misma de lo humano como tal, de lo que hace a una (no “esencialista”, no “fundamentalista” pero sí) fundamental onto-antropología. (Grüner, 2002, p. 41)

Desde el año 2009 en que se logró la certificación de calidad, han ocurrido varias cosas. Cientos de profesores han ido y venido y muchos procesos han tenido que volver a empezarse. El sistema de gestión de la calidad ha permitido centrar las decisiones y ejercer un mayor control sobre ellas y esto en ocasiones ha contribuido a que se logren objetivos de manera más efectiva y que impactan de manera positiva la práctica pedagógica. Pero las más de las veces, sucede que la certificación de calidad se alza como un gran imposible, como una tara que luego de asumirla ya no nos podemos quitar de encima. La tiranía de este mecanismo tan abstracto del “ya no podemos echarnos para atrás” abre paso a una etapa de apropiaciones que en algunos casos tiene que ver más con *degluciones* de la norma. Ha inaugurado el tiempo de las prácticas clandestinas donde en verdad se está haciendo escuela, mientras que por encima, en la superficie, seguimos limpiando las ventanas de los seguimientos y controles de los estándares. Como en los pueblos Potemkin en Rusia, la certificación terminó siendo una

fachada que se instala para cuando la reina pasa a mirar el pueblo que ella quiere ver, no el que en verdad existe. Lo que estamos haciendo muchos, es lo de la estrategia del caracol: en la fachada todo se cumple, se llenan los formatos, se recitan los mantras de los objetivos de calidad y se luce orgullosos los sellos de calidad. Pero por dentro, muchos nos hemos empezado a ir a hacer escuela a otra parte. Hemos contestado con otro lugar de la política, a veces adentro, a veces afuera de la institución. En el año 2009, con un grupo de estudiantes nos inventamos otro colegio dentro del colegio: el jardín botánico resultó en una especie de fortaleza donde podíamos pensar y hacer las cosas que no estaban bajo la vigilancia de un formato. Fue el resto, el residuo, lo que se le escapó al sistema de gestión pues nunca, lo que hacíamos en el jardín botánico, fue objeto de revisión y control por los auditores. Simplemente para el sistema de gestión de la calidad no existía jardín botánico. Allí, hicimos un grupo ecológico que cuidaba del jardín y uno de astronomía para ver las estrellas. Mientras unos estaban limpiando la fachada del edificio con sus registros y formatos perfectos y vacíos, nosotros sentíamos que por dentro estábamos sembrando la semilla de otra cosa diferente al tiempo que veíamos más lejos en las estrellas como con la ilusión de algo más. Afuera, recordando la metáfora de la “caja de herramientas”⁸² que se volvió una de las primeras degluciones de la norma, había una mentira comprensible y adentro una verdad incomprensible. Muchos terminamos de pintar y dejar lista la fachada y pusimos el sello de calidad, y por dentro fuimos sacando, quitando y buscando otro lugar para la pedagogía. Cuando se abre la puerta para ver lo que hay detrás de los sellos y formatos, muchos decimos hoy en día: “ahí les dejamos su... casa pintada”.

⁸² Segundo capítulo, página 86. Queda por hacer ahora la historia de lo que fue y de lo que queda por debajo de la certificación de calidad. Falta reconstruir la historia del futuro de la norma ya presente desde sus implementación, la historia de las reapropiaciones, de las degluciones.

SÍNTESIS DE RESULTADOS E IMPLICACIONES POLÍTICAS⁸³

Objetivos y resultados de la investigación desarrollada

La investigación se propone mostrar cómo la implantación de los “Sistemas de Gestión de la Calidad” en planteles educativos constituye una política de intervención educativa, que en sus efectos y legitimación se manifiesta como una política cultural. Al mostrar el proceso (reconstruir la historia del cómo llegamos a ser lo que somos, en palabras de Foucault) por el cual una institución educativa se convierte en corporación, es decir, se subsume a la lógica y a la cultura empresarial, pretendo mostrar los elementos que entran en juego en tal desarrollo, las subjetividades que crea, los discursos que legitima, el aparato ideológico que procura el consenso y la aceptación pasiva de dichas políticas, en últimas, pretendo mostrar y caracterizar los dispositivos que crean una realidad, unos discursos, unas prácticas y unos sujetos a través de posiciones e intervenciones políticas y culturales.

Se escogió para ello a una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Bogotá que a su vez hace parte de una red de instituciones educativas en Colombia, bajo la dirección de una congregación religiosa. El estudio de caso tuvo como propósito buscar en los documentos internos y externos de la institución, en los archivos y en el contacto directo con los protagonistas de tal escenario (profesores, funcionarios y estudiantes) las pistas para entender cómo se dio el proceso de incorporación de la

⁸³ La presente síntesis fue presentada como requisito para la aprobación del trabajo final en el programa de becas CLACSO-Asdi donde esta investigación fue ganadora de una beca. Lo presento a continuación pues no sólo ofrece un panorama general del trabajo sino que apunta una serie de “implicaciones políticas” (*policy brief*) concretas desde las cuales puede leerse.

Norma ISO 9001 y qué razones hubo, quiénes fueron los protagonistas y qué consecuencias hubo en este proceso.

Las principales conclusiones que se derivan de la investigación se encuentran en tres horizontes: el primero se refiere al desplazamiento del tiempo, el espacio y saber pedagógico con la implantación de la Norma, ya que por virtud de su lógica, las prácticas pedagógicas que dan sentido propiamente a una institución educativa se ven subsumidas a la lógica administrativa viéndose además despolitizada por el hecho que se reducen los problemas fundamentales de sentido, por ejemplo las del diseño curricular, las de las estrategias didácticas, las de la cultura escolar, a una cuestión de pura gestión, a problemas técnicos que con una administración pertinente podrían solucionarse.

El segundo horizonte en el que se mueven las conclusiones, se refiere a la ruptura del *mito* según el cuál en los procesos de incorporación de la Norma se busca *adaptarla* para el escenario educativo, y por extensión a cualquier organización. El hecho que la investigación demuestra, es que no es la Norma la que se adapta a la institución educativa sino todo lo contrario, es la institución educativa la que se adapta a la Norma, por lo que el proceso de incorporación debe leerse y estudiarse en dirección contraria, con el fin de vislumbrar mejor cuáles elementos no caben dentro de esta lógica y no toman parte en este paradigma. Esto supone no un movimiento necesariamente de incorporación sino más de bien de absorción, de sumisión.

El tercero y último grupo de conclusiones se refiere a la comprobación que indica que ninguna lógica puramente instrumental logra subsumir en su funcionamiento a ninguna institución lo que indica que siempre hay un *exceso* de experiencia no susceptible de ser traducido en términos de una racionalidad científica. Dicho exceso de experiencia

justamente es el que abre el espacio donde se sucede la resistencia y la lucha por las significaciones, por lo que esta sintomática resulta ineludible al momento del estudio de este tipo de fenómenos.

El marco general en que se inscribe esta investigación es el debate entre dos concepciones distintas de educación: aquella que lucha por su reconocimiento como derecho y su efecto como tal, y aquella que lo entiende como un bien, un servicio que satisface unas necesidades. Esta discusión, lejos de volverse dicotómica, se entiende aquí como sólo una forma de ver el problema y que los cruces entre el derecho y el servicio deben revisarse sin renunciar por ello a una crítica aguda de la mercantilización de todas las cosas y actividades humanas propias del capitalismo tardío.

Implicaciones políticas específicas

Es muy importante que en los debates a propósito de las políticas educativas se tenga en cuenta también a las instituciones de carácter privado advirtiendo que una administración particular no elude el hecho que toda educación es cuestión pública. El debate debe abrirse también en los escenarios que al parecer no hacen parte de lo “público” justamente para reposicionar y descolocar los límites que al separar lo público y lo privado, restringen la acción política a este último que se ve cada vez más reducido por la incorporación de buena parte del escenario educativo al ámbito privado.

A su vez, resulta de máxima importancia reconocer otros organismos que operan, de tal modo que conforman una verdadera política educativa, como en el caso de los organismos de estandarización y normalización, sin reconocerse como tal, haciendo ver

que las dimensiones de la política educativa no sólo han estudiarse desde sus formulaciones sino también desde los efectos que incluso no se inscriben dentro de tales formulaciones.

Pero también debe tenerse en cuenta, en el momento del diseño de las políticas, para decirlo de algún modo, *verticales*, la construcción de política *horizontal* que pertenece a los espacios y contextos concretos en donde se sucede el acto pedagógico. Desconocer estas coyunturas esenciales no sólo es perjudicial en los efectos de las políticas educativas sino también impropio para cualquier intento de análisis crítico. De hecho, se puede decir que no sólo debe reconocerse como un elemento más, sino que la experiencia pedagógica debe recolocarse en el centro de los debates subordinando a ella las cuestiones relacionadas con la gestión administrativa.

Por otra parte, el trabajo de investigación ha acarreado ya varias reacciones que avivan el debate, comenzando por la negativa para estudiar la institución por motivos políticos explícitos y pasando a las formulaciones explícitas hacia el investigador como instigador de desórdenes al interior de la paz institucional que ha traído la Norma. Justamente, lo que más potencia política ha tenido en el trabajo hasta ahora, es compartir el debate con otros compañeros maestros y reconocer en ellos, en su trabajo en equipo y sus prácticas, la verdadera resistencia alternativa al orden que bajo el signo de la mercancía todo lo consume.

Implicancias políticas generales

Los análisis aquí descritos son susceptibles de generalización por la discriminación de niveles de análisis que se operó y por el uso de escalas distintas para conectar las

problemáticas. El estudio de caso permite reconocer lo concreto de una política, los autores, protagonistas y antagonistas del proceso, así como los efectos que en los contextos y prácticas específicas de una comunidad, puede tener la implantación de la Norma. A su vez, el estudio del diseño de la política por parte de la dirección de la institución objeto de caso, permite vislumbrar el entremedio de una política macro y unos efectos prácticos inmediatos a un contexto. La articulación entre el diseño de un proceso específico y la formulación de una macro política de alcance internacional suscita el diálogo de doble línea entre lo particular y lo universal.

Circunscribir la cuestión de las políticas educativas en el escenario de una lógica cultural más amplia, también permite entender que la crítica no debe perder de vista la totalidad histórica en que se inscriben este tipo de procesos. Por eso, la articulación de la Norma ISO de carácter internacional, su entrada en el escenario educativo a partir de los permisos (e incluso beneficios) que otorga el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, y el proceso de incorporación en una institución específica nos permite dialogar en canales múltiples con los variados actores de las políticas que dan forma al escenario educativo.

Por otra parte, el hecho de escoger una institución de carácter privado para desarrollar este estudio, resalta el hecho de la necesidad de considerar y reconsiderar la educación siempre como un asunto público independientemente de que su administración sea de carácter privado. No porque una institución sea privada significa que no se pueda decir nada de ella ni desde ella ni que se pueda politizar en el horizonte del debate público, las cuestiones que le atraviesan. No porque una institución sea privada significa, tampoco, que no pueda intervenir ni que sea intocable por ninguna discusión política al interior de ella. Y finalmente, no porque una institución sea privada significa que las

personas que en ella trabajamos y vivimos, debemos soportar cualquier iniciativa so pretexto del régimen laboral que nos rige. Toda práctica humana, inserta en cualquier contexto, es susceptible de analizarse y de politizarse, y bajo ningún pretexto ni argumento se debe entender que hay espacios donde se renuncia a lo político, o donde la discusión sobre lo ideológico, lo moral, e incluso, sobre la justicia no puedan darse.

BIBLIOGRAFÍA

Badiou, A. (2010). *The Communist Hypothesis*. London: Verso.

Douzinas, C., & Žižek, S. (. (2010). *The Idea of Communism*. London: Verso.

Benjamin, W. (1968). Theses on the Philosophy of History. In W. Benjamin, *Illuminations. Essays and Reflections* (pp. 253-264). New York: Schocken Books.

Jameson, F. (1984). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010a). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften*. Berlin: Suhrkamp.

Benjamin, W. (2002). *The Arcades Project*. (H. Eilan, & K. McLaughlin, Trans.) Cambridge: Harvard University Press.

- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *CNA - Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Retrieved 2010 July 31-Augosto from <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La fabrique éditions.
- Ehrenreich, B. (2009). *Smile Or Die: How Positive Thinking Fooled America and the World*. London.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tomasevski, K. (2001). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Buenos Aires: Instituto de Derechos Humanos: Universidad Nacional de la Plata.
- UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Jameson, F., & Slavoj, Ž. (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zambrano, M. F. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad Neofeudal -El caso de Colombia-. *Revista colombiana de sociología*. , 25.
- Hegel, G. (1966 [1807]). *Fenomenología del espíritu*. (W. Roces, Trans.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Anthropos.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2010 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jáuregui, C. (2008). *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Madrid: Iberoamericana - Vervuert.
- Žižek, S. (2008). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson, & S. Žižek, *Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. ([1989] 2009). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- de Andrade, O. (1981c [1950]). La crisis de la filosofía mesiánica. In O. de Andrade, *Obra Escogida* (pp. 175-227). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- de Andrade, O. (1981 [1928]). Manifiesto Antropofágico. In O. de Andrade, *Obra Escogida* (pp. 67-72). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Grüner, E. (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.
- Zuleta, E. (2007). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- McLaren, P. (2005 [1984]). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI - CLACSO.
- Williams, R. (2005). *Culture and Materialism*. New York: Verso.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: Revista Octubre.
- Laclau, E. (2009). Prefacio. In S. Žižek, *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Magisterio.