

Políticas de calidad educativa en una sociedad NeoFeudal –El caso de Colombia–*

Marco Fidel Zambrano Murillo

En muchos lugares del mundo, la búsqueda legítima de unos estándares educativos más altos ha degenerado en una obsesión compulsiva por la estandarización. En su mayoría, nuestras escuelas no están preparando a los jóvenes ni para trabajar bien en la economía del conocimiento ni para vivir bien en una sociedad civil fuerte.

Andy Hargreaves

Introducción

La política de calidad educativa que se viene implementando en Colombia muestra un importante desfase conceptual con relación a las tecnologías de gestión diseñadas para las organizaciones de alto desempeño. Anclada en los enfoques clásicos de calidad, la política de calidad educativa colombiana promueve dos lógicas profundamente regresivas para las instituciones educativas: De un lado promueve una lógica neo-taylorista para la enseñanza, reduciendo a los maestros colombianos a disciplinados operarios de un proceso educativo esencialmente mecanizado y conductista y por otra parte favorece una lógica neo-fordista para el aprendizaje, reduciendo a los alumnos a una estadística en las pruebas nacionales de rendimiento académico. El resultado final de esta política es el empobrecimiento institucional de las organizaciones educativas y la distorsión de la propia categoría de calidad educativa, reducida al viejo e ineficaz esquema de estándares y controles estadísticos de calidad, utilizado en Estados Unidos por las grandes empresas manufactureras durante la primera mitad del siglo XX.

* El presente trabajo hace parte del trabajo de grado para acceder al título de Maestría en Sociología en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Tecnologías de gestión y consolidación del capitalismo

El capitalismo ha favorecido el surgimiento de un creciente abanico de técnicas de gestión que, concentrándose inicialmente en la optimización del desempeño de las organizaciones industriales de gran tamaño¹, ha generado una transformación profunda en las lógicas con las cuales entendemos, asumimos y conducimos las organizaciones contemporáneas. Hoy existe todo un arsenal de tecnologías blandas con el potencial de re-dimensionar por completo la arquitectura de las organizaciones². La organización posmoderna es un espacio de producción y despliegue intenso de tecnologías que transforman por completo el trabajo que se da en su interior como a las organizaciones mismas. Tal y como lo advierte Tom Peters, uno de los nuevos oráculos del *management* norteamericano:

“...el 90% de los empleos están en peligro... el trabajo —el suyo y el mío—, tal y como lo conocemos en la actualidad, será reinventado en el transcurso de los próximos diez años. Así de sencillo y así de profundo... el viejo y vigoroso activista sindical se acordará. En 1970... hacían falta 108 personas, trabajando durante cinco días para descargar un barco maderero. ¿Y ahora? Maravillas del contenedor: ocho personas... un día... todo ha cambiado. La revolución de los trabajadores de oficina está en marcha. El «taller» de contabilidad va a ser sometido al mismo examen de productividad que los muelles...” (Peters: 2005).

El concepto de calidad se encuentra en el centro de esta profunda transformación de las organizaciones iniciando el siglo XXI. ¿Cuáles son las coordenadas centrales para pensar la categoría de calidad?³. El concepto de calidad muestra dos propiedades esenciales: por un lado una propiedad esponjosa y por el otro una pro-

¹ Es en extremo importante esta relación entre el surgimiento de la llamada teoría clásica de la administración y las grandes corporaciones en los EE.UU. Puede pensarse que el sistema educativo continua desplegando la lógica de las grandes corporaciones del siglo XIX en el siglo XXI. Las grandes edificaciones, los maestros contratados y administrados en masa, los estudiantes concentrados y en muchos casos hacinados indican la fuerza de la idea de que el sistema educativo debe pensarse como una gran empresa lo cual es, en muchos sentidos, obsoleto, pues la gran empresa que inspiró al sistema educativo, opera ya bajo otros parámetros relacionales y administrativos.

² Tecnologías para capturar y procesar información, otras para garantizar el adecuado desempeño de los empleados, otras para visualizar el futuro y las estrategias de acción, hasta aquellas que, agrupadas bajo el concepto de calidad, buscan garantizar el máximo nivel de sincronización de todos los elementos de la organización para asegurar la consecución de los objetivos fijados.

³ En primer lugar la categoría se encuentra ligada al concepto de *satisfacción* de necesidades, las cuales a su vez se conciben primordialmente como necesidades intrínsecas e individuales. En segundo lugar se encuentra el concepto de *estándares*, que permiten la creación de parámetros de

iedad *viral*. En su propiedad esponjosa el concepto de la calidad absorbe todo aquello que nuevo, fortalece su lógica interna. De esta manera, en su interior se incorporan elementos centrales del propio desarrollo del capitalismo como los procesos de disciplinamiento de la fuerza de trabajo, el establecimiento de jerarquías, la racionalización de procesos y las preocupaciones un tanto cosméticas por la motivación del trabajador. En su propiedad viral muestra su capacidad de impregnar y adherirse un número creciente de dimensiones de la vida social, cultural, y política de las sociedades. Desde la calidad de las relaciones sexuales hasta la calidad de los misiles de destrucción masiva. Desde la calidad de la educación hasta la calidad de vida. Cada vez es más difícil pensar el mundo sin pasar en algún momento por la idea de calidad.

En su propiedad esponjosa el concepto de calidad absorbe de manera integral el pensamiento de Frederick Taylor⁴ con sus aportes sobre la gerencia científica a finales del siglo XIX. El supuesto básico de Taylor realizaba una constatación del desarrollo industrial del momento:

“...Existe un bajo nivel de productividad y eficiencia en las empresas de Estados Unidos que se origina en la simulación sistemática, en la lentitud y bajo rendimiento en el trabajo y salarios bajos, debido a la aplicación de métodos arcaicos y empíricos de producción y administración...” (Martínez: 2002,69)

Los énfasis de Taylor se condensaban en la observación, establecimiento de tiempos y movimientos, clasificación, sistematización y *estandarización de las tareas y actividades*; la identificación de requisitos para el desempeño eficiente en los cargos; la capacitación; el salario a destajo y una estructura de jefes funcionales con autoridad técnica⁵. El modelo igual establece una división del trabajo al interior de las organizaciones en el cual los gerentes se responsabilizan de la planeación y el trabajo mental y los operarios de la ejecución y del trabajo manual⁶. El alcance de la innovación no es en nada despreciable. Con Taylor se crean las condiciones de la producción en masa, desplazando el control del trabajo del obrero a la empresa y reduciendo al obrero a

productos, procesos y comportamientos que satisfacen esas necesidades. En tercer lugar se encuentra de alcanzar niveles de calidad con *bajos costos* y en cuarto lugar el concepto de *medición* tanto de la satisfacción como de los estándares diseñados para alcanzarla.

⁴ En 1874 se inició como aprendiz de mecánico en una empresa de EE.UU. Graduado como ingeniero en 1883. Luego de la publicación de varios trabajos relacionados con gerencia de talleres y remuneración de trabajo a destajo la escuela de Harvard declaró su enfoque como el modelo de administración moderna en 1908.

⁵ Curiosamente concebidos como una expresión instrumento de motivación y espacio de cooperación entre Directivos y Operarios.

⁶ El cerebro del patrón se encuentra bajo la gorra del obrero diría Montgomery.

insumo masificado del proceso de producción. A partir de ahora todas las organizaciones y las tecnologías que la soportan serán tayloristas, en el sentido de:

“...Acabar con el control obrero sobre los modos operatorios, al sustituir los ‘secretos’ profesionales por un trabajo reducido a la repetición de gestos parcelarios –en pocas palabras, al asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa– el cronometro es, ante todo, un instrumento político de dominación sobre el trabajo...” (Coriat, 1997,2)

Del aporte taylorista sobresalen dos instrumentos adicionales que se extenderían a diferentes dimensiones en la gestión de las organizaciones: la estandarización⁷ y el control, el cual termina siendo posteriormente un control estadístico⁸. Es pertinente recordar que este sistema estadístico de control⁹, estaba concebido para identificar las piezas defectuosas¹⁰, las cuales sencillamente eran desechadas mientras que aquellas que mostraban los estándares exigidos, continuaban su tránsito dentro del proceso productivo¹¹.

Por la misma época de Taylor, el ingeniero Henry Ford mostraba al mundo los beneficios de una nueva idea: la producción en serie, la cual permitió reducir tiempos y materiales en la fabricación de automóviles. Los beneficios para la producción eran evidentes:

“...En 1909 fabricaba sólo treinta carros por día, en 1913 llegó a fabricar 800, y en 1920 la productividad aumentó considerablemente hasta producir un automóvil modelo T por minuto. En 1925 llegó a salir un auto cada cinco segundos de la línea de ensamble...” (Martínez: 2002, 79).

Ford desarrolla a Taylor creando nuevas normas de productividad y producción sobre la base de la subdivisión del propio trabajo de ejecución (Coriat, 1997), lo cual genera consecuencias como la eliminación de la necesidad de destrezas avan-

⁷ En las exigencias de la guerra se recurre a la teoría, generando un círculo de mutuo beneficio. Para fortalecer la manufactura de proyectiles y rifles, los EE.UU. implementarían los sistemas estadísticos de control de la calidad, los cuales iban articulados con la definición de estándares. En este contexto se esperaba que las balas fabricadas por un Estado de la Unión pudieran ser usadas por los rifles fabricados por otro Estado.

⁸ Denominado en la época de posguerra statistical quality control (SQC) techniques, como estrategia para evitar inspeccionar una a una todas las piezas producidas

⁹ Modelo originario que inspira posteriormente los estándares y las pruebas censales en educación.

¹⁰ Esperando modificar posteriormente, en el proceso de producción, el origen de las fallas.

¹¹ Si la pieza, aceptada inicialmente como adecuada, se rompía o averiaba después de pasar los controles, era en extremo difícil más adelante, que los controles se activaran de nuevo para identificar una posible falla sistémica en el proceso de producción.

zadas de los trabajadores, reducción de las exigencias de entrenamiento de la mano de obra y construcción de diferentes artefactos mecánicos para realizar actividades especializadas¹².

Integrando dialécticamente los aportes del taylorismo y el fordismo¹³, que configuran con otros aportes lo que se denomina el modelo de gerencia clásica mecanicista¹⁴ (Martínez, 2002), las tecnologías de gestión capitalistas continúan avanzando. En tanto la industria americana iniciaba lo que se conoce como *total quality management* (TQM), los japoneses¹⁵ alejándose de los principios de Taylor¹⁶ y partiendo de los principios de control estadístico¹⁷ desarrollados por Walter Shewhart proporcionarían un nuevo empuje a la filosofía de la calidad¹⁸ con el concepto de calidad total, categoría en la cual los equipos directivos dejan de concentrar sus esfuerzos de manera exclusiva en el control estadístico de las piezas defectuosas¹⁹, buscando involucrar a todas las personas que trabajan al interior²⁰ de la organización en un modelo preventivo que busca de manera anticipada reducir la producción de piezas defectuosas. Esta ampliación del concepto de calidad al interior de la organización coincide al inicio de la década de los ochenta con la extensión de los enfoques de calidad a secto-

¹² Un efecto indeseado del modelo fordista es el surgimiento de grandes sindicatos. Situación idéntica se observa con los sistemas educativos masificados.

¹³ Y muchos otros aportes intermedios que no se reseñan en el presente trabajo.

¹⁴ Del cual no han podido salir la inmensa mayoría de sistemas educativos del planeta. Se resalta el hecho que los actuales enfoques de la calidad educativa para el sector público en Colombia se soportan más en el enfoque de la gerencia clásica mecanicista principios del siglo XIX y parte del siglo XX.

¹⁵ La llegada a Japón del tema calidad se inicia en 1946, durante la ocupación.

¹⁶ Los empresarios japoneses consideraban que Taylor veía a los trabajadores como poco más que máquinas capaces de pensar.

¹⁷ De los principios del control estadístico surgirían cuarenta años después las pruebas de rendimiento académico.

¹⁸ Los primeros cursos de calidad se inician en Japón por 1949 de la mano de W. Edward Deming, Consultor en investigación estadística quien relacionó de manera pionera la productividad con la calidad. Igualmente el profesor Deming introdujo a los japoneses en el ciclo PHVA (planifique, haga, verifique, actúe).

¹⁹ Statistical Quality Control (SQC) a partir de los aportes de Walter Shewhart, aplicados al Japón de la posguerra a través de Edward Deming.

²⁰ Enfoque conocido como toyotismo, ya que fue en la fábrica japonesa de automóviles Toyota en donde se aplicó de manera sistemática el concepto de conciliación de los intereses del trabajador y del empresario.

res como la salud, la educación y el sector gubernamental²¹. Simultáneamente se desarrolla la idea del aseguramiento el cual se concibe como el procedimiento de apropiación de la filosofía y las técnicas diseñadas para garantizar la calidad. En este momento se hace nítida una característica de las técnicas de gestión desde sus inicios: siempre son enunciadas a manera de recetas que generalmente incluyen otros componentes secundarios como liderazgo, procedimientos, motivación y técnicas de planificación entre otros. Si la receta es aplicada al pie de la letra, se garantiza, al final, la transformación total de organizaciones definidas desde la carencia y la limitación. Las recetas igualmente simples, hacen énfasis en la optimización de los recursos y esfuerzos de la organización, ahorrar tiempo, abaratar costos, y elaborar productos que satisfagan a los clientes²². Al igual que el enfoque taylorista, los enfoques de calidad en esta etapa no abandonan el tema de la motivación²³ y la dignificación del trabajo²⁴. De igual manera se observa una desagregación del enfoque de calidad mismo, desdoblándose al interior de las organizaciones en calidad de los productos, de los suministros, de los procesos, de los recursos (técnicos, humanos y materiales) y calidad de la gestión al interior de las organizaciones.

Del concepto clásico de calidad centrado en los clientes externos, en donde las políticas de calidad²⁵ eran impuestas desde la dirección de las organizaciones, utilizando esencialmente actividades de control²⁶ coordinadas por un departamento de calidad²⁷, pasamos al concepto de calidad total centrada en los clientes externos e internos de la organización, desarrollada por convencimiento y participación de todos aquellos que trabajan al interior de las organizaciones, utilizando un sistema de control anticipado desde la gestión empresarial misma, sin una coordinación específica de la responsabilidad, buscando diseminar los principios de calidad a todas las actividades de la empresa. Con la calidad total la categoría de calidad se transforma en una

²¹ En algunos países como Colombia la calidad se queda esencialmente en el discurso sin afectar las prácticas organizacionales reales.

²² Los criterios de satisfacción son igualmente relativos y distorsionados por las necesidades de marketing y siempre se encuentran en tensión con las capacidades de la organización.

²³ La dimensión de la motivación ha sido una preocupación que se alterna en importancia en las diferentes etapas del desarrollo de las tecnologías de gestión.

²⁴ Lo cual en el caso colombiano va en contra de las reformas adelantadas en los últimos quince años con relación a las condiciones laborales de la fuerza de trabajo, sobre todo operarios y mandos medios.

²⁵ Restringidas a los productos o servicios en los que se especializaban las organizaciones.

²⁶ Restringidas esencialmente a detectar y corregir.

²⁷ Se resalta como el modelo de calidad sobre el cual opera la política de calidad educativa en Colombia hace énfasis en el concepto clásico de calidad, sin llegar al concepto de calidad total.

dinámica difusa al interior de las organizaciones, operando de manera automática a partir de su interiorización en la mente y corazón de los obreros y la dirección de las empresas. Dispositivo difuso de interiorización y coordinación, la calidad total busca la coordinación máxima, integrando las habilidades y las emociones de los trabajadores.

A partir de la década de los noventa se consolida otra etapa que se distingue por la mayor sistematización y sofisticación de las tecnologías de intervención en la gestión, con los modelos de aseguramiento de la calidad tales como las normas *ISO (International Organization for Standardization)*²⁸, el modelo europeo *EFQM* de excelencia, el *Baldrige National Quality Program Criteria* conocido igualmente como modelo norteamericano, el modelo *K Sigma*²⁹, el modelo iberoamericano de excelencia de la gestión (*PIBQ*) y diferentes modelos nacionales que cada país diseña y pone en marcha³⁰. A estos modelos se han unido recientemente otras categorías provenientes de otras disciplinas como las de organizaciones complejas, organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes y organizaciones reticulares, las cuales buscan evidenciar que al interior de las organizaciones surgen condiciones emergentes no previstas³¹, que el aprendizaje no solamente se desarrolla y agrega en los individuos sino también en las organizaciones, que éstas se pueden adaptar al medio ambiente y que pueden adoptar una configuración en la cual no exista un centro ni un borde, permitiendo que cada partícula que hace parte de la organización exprese por completo su lógica y sus fines³².

La evidencia examinada muestra que las tecnologías de gestión han avanzado en estructura y alcances buscando dar respuesta a los retos de las instituciones y las sociedades en un escenario cada vez más global e interdependiente. Este avance se ha reali-

²⁸ La llamada ISO 9000 surge de la adopción por parte del Comité Europeo de Normalización (CEN), de un conjunto de normas emitidas en 1987 por la organización para la Normalización Internacional. La ISO es una Institución no gubernamental con sede en Ginebra (Suiza) formada por los organismos de normalización de 91 países. Su modelo de operación se basa en 180 comités técnicos (CT), más del 70% de los cuales son administrados por europeos. Si bien las ISO 9000 son de carácter voluntario, aquellos bienes y servicios que no puedan demostrar haber sido producidos en conformidad a un sistema de Gestión de Calidad tienen restricciones en su acceso al Mercado Común Europeo. La norma ISO 9000 es una serie de cinco estándares de Sistemas de calidad (dos documentos guías y tres documentos contractuales).

²⁹ Una adaptación para las organizaciones educativas del modelo Six Sigma.

³⁰ En donde se toman criterios tanto propios como de los modelos señalados anteriormente, otorgando diferentes pesos de acuerdo a lo que cada institución y comunidad considera es importante

³¹ Las organizaciones son más que la suma de las partes que las constituyen.

³² El sector educativo es mayoritariamente ajeno a estas discusiones.

zando conservando en las prácticas organizacionales modernas³³ el núcleo de la gerencia clásica mecanicista, materializada en el control de tiempos y movimientos de los obreros en las fábricas, la definición de estándares, las técnicas de inspección (soportadas sobre procesos estadísticos) y la producción en serie. En dos espacios es visible el núcleo de la gerencia clásica mecanicista: en las grandes zonas de maquilas en Centroamérica y en las políticas de calidad educativa de sociedades fragmentadas³⁴ como la colombiana³⁵.

El concepto de calidad educativa NeoFordista a partir de la carencia

El concepto de calidad educativa ingresa al sistema educativo como una deficiencia de la escuela en responder a las exigencias de las fuerzas productivas. Esta deficiencia es además definida y orientada desde afuera de la escuela y por agentes que en esencia no son educadores. El informe internacional de la OCDE titulado *Schools and Quality. An International Report* presentado en el año de 1990 el cual recoge las discusiones de la comunidad europea realizadas desde 1983, es de gran importancia para demostrar cómo desde un inicio, la categoría de calidad parte del lugar equivocado en clara contravía de la lógica que el sistema educativo había desarrollado hasta la fecha³⁶ Si bien en el informe de la OCDE³⁷ se manifiesta un respeto formal por la complejidad de los sistemas educativos y la incapacidad de definir un concepto único de calidad, lentamente se introducen las justificaciones para aplicar tecno-

³³ Las tecnologías de gestión que se busca poner en marcha en las maquilas centroamericanas indican las contradicciones entre las nuevas tecnologías de gestión y la presencia de hecho del enfoque taylorista.

³⁴ Sociedades en donde no funciona la justicia, en donde la violencia se utiliza con fines estratégicos para socavar metas colectivas, con estructuras estatales controladas por grupos organizados con lógica mafiosa, con clases dirigentes depredadoras, con serias restricciones a las libertades básicas, con número creciente de personas pobres y sin empleo y adicionalmente con nuevas generaciones que muestran un nivel preocupante de ignorancia, bajo desarrollo de la inteligencia y masificación.

³⁵ Agenda para la sociología de la educación y la globalización: ¿Cómo explicar la vigencia en el siglo XXI de categorías organizacionales pensadas en el siglo XIX? Es evidente que hace falta mucho por explicar de los supuestos de las políticas educativas y de todo aquello que en la escuela funciona como algo obvio y aparente pero que encierra los supuestos y las limitaciones de las sociedades en las cuales operan.

³⁶ Debe tenerse en cuenta que los sistemas educativos del mundo mostraban críticas condiciones emergentes como resultado del incremento de la natalidad, el ingreso masivo de estudiantes y el despliegue de una estructura burocrática de administración con un enfoque fuertemente autoritario.

³⁷ El cual recoge un trabajo conjunto con los EE.UU.

logías de gestión en los sistemas educativos³⁸. Reconociendo que los conceptos de calidad, cantidad e igualdad se hallan entrelazados³⁹ se plantea el reto de buscar las estrategias para garantizar una educación pertinente a un número creciente de estudiantes. Igualmente se asume cómo válida una crítica a las escuelas y los profesores en los siguientes términos:

“...La inquietud que suscita actualmente la calidad nace, sobre todo, del descontento de quienes constatan que las reformas de las estructuras y de la organización no han resuelto los problemas de la enseñanza, que permanecen intactos. Una y otra vez se han visto modificadas las disposiciones institucionales y sin embargo todavía son muchos los alumnos que llegan al final de su escolarización con unos niveles de logro claramente bajos y sin entusiasmo por el aprendizaje...son ahora mucho más numerosos que antes los alumnos que salen de la escuela con alguna forma de calificación, pero no ha disminuido la insatisfacción de los patronos...” (OCDE: 1990, 24).

Como las reformas de las estructuras y de la organización no habían resuelto los problemas de la enseñanza, se asumía que se requería de una lógica externa a los sistemas educativos. El único referente de éxito que pasaba en ese momento por la cabeza de los diseñadores de política, era sin ninguna duda, la gran empresa, el modelo de producción en serie. Una constancia inicial dejaba entrever el resquemor de los responsables del informe:

“...La educación no es un proceso de cadena de montaje, con aumento mecánico de las aportaciones y elevación de la productividad. El modo de mejorar su calidad suscita cuestiones fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad, la naturaleza de la participación en la toma de decisiones en todos los niveles y los propósitos mismos de la escuela como institución...” (OCDE: 1991, 14).

Sin embargo, el desarrollo total del informe no deja lugar a dudas. Si bien se realizan algunas acotaciones sobre el contexto social, el papel del currículo, la importancia del maestro y la organización de la escuela (la cual muestra una clara inspiración taylorista de medición de tiempos invertidos en la tarea, longitud del día y el año escolares, estructura y estilos de dirección y empleo de tecnologías de la información), se deja claro el horizonte de la reforma planteada: profesores eficientes, estándares y medición de resultados. Por si queda alguna duda sobre el tipo de razonamiento

³⁸ Las justificaciones generalmente provienen del pensamiento económico: los recursos son escasos, es importante incrementar la eficacia de la inversión ya que esta se realiza con recursos públicos y es crucial incrementar el rendimiento de los enseñantes.

³⁹ Se encuentran entrelazados pero no de la manera como los relaciona el modelo fordista aplicado a la educación.

utilizado para ingresar las lógicas de la gran industria fabril en la escuela, el siguiente razonamiento ilustra como se traslapan las lógicas escolares con las lógicas de la gran industria:

“...El hecho de que un coche o una casa nuevos sean de calidad elevada no es determinado en definitiva por el propietario racional en términos de los materiales que fueron empleados en su fabricación o del tiempo que llevó ésta sino si funcionan satisfactoriamente. De modo semejante así dicta el sentido común, la posibilidad de que unas escuelas y unos sistemas escolares tengan una calidad elevada depende en definitiva de la norma de sus ‘productos’. Siguiendo con el ejemplo esto supondría concentrarse en los logros de los estudiantes que salen de las escuelas más que en los recursos –financieros, físicos o humanos– invertidos en el proceso... conforme a esta visión, la concentración en los resultados se presenta como una corrección al énfasis anterior en las inversiones...” (OCDE: 1991, 43 y 44).

Con esto se iniciaba la estéril implantación de la lógica de producción creada para fabricar automóviles, tuercas y proyectiles en la posguerra, a los sistemas educativos del mundo entero.

Por esta misma época, mediados de los ochenta, se consolidan dos movimientos que muestran acercamientos y alejamientos con el modelo educativo fordista. El primero es el movimiento de escuelas eficaces (*School effectiveness research*) el cual integra las lógicas neo-tayloristas y neo-fordistas al proceso educativo y busca las formulas⁴⁰ para hacer una escuela eficaz. Si bien manifiesta formalmente su preocupación por la equidad y el desarrollo del potencial individual de los estudiantes, en la práctica el movimiento de escuelas eficaces se centra en el rendimiento académico del alumno, midiéndolo por sus resultados brutos con relación a unos estándares⁴¹ definidos previamente. En efecto, de manera reciente se ha registrado un cambio al interior del movimiento de eficacia escolar expresando, por lo menos en apariencia, su preocupación por la equidad⁴² y el valor agregado a la trayectoria de cada niño⁴³. Se podría pensar que por las formas de enunciación a que recurren aquellos que manifiestan

⁴⁰ Las recetas que caracterizan a las tecnologías de gestión capitalista.

⁴¹ En esta versión un tanto primitiva del movimiento de escuelas eficaces es posible ubicar a las políticas de calidad educativa en Colombia. El énfasis desmedido en medir los desempeños en las pruebas estandarizadas, sin apoyos consistentes y continuos a las escuelas para su transformación real.

⁴² Preocupación un tanto utópica, demagógica y en contravía de los hallazgos con relación al funcionamiento de la mente en los niños. La promoción del desarrollo de TODOS los alumnos inequívocamente termina en las mediciones de los estudiantes frente a los estándares.

⁴³ Casi imposible en el actual modelo fordista.

representar el movimiento (Convenio Andrés Bello, 2003), éste tiene la pretensión de convertirse en una suerte de pensamiento único para pensar la gestión y las reformas de los actuales sistemas educativos. Al analizar los factores de eficacia escolar que encuentra Murillo (2003,74) en las investigaciones adelantadas por Cotton (1995), Sammons, Hillman, Mortimore (1995), Scheerens y Bosker (1997) se puede advertir un grado importante de ambigüedad por lo menos en la enunciación de los factores encontrados. Factores como «implicación de la comunidad», «interacciones profesores-alumno» (Cotton: 1995); «organización de aprendizaje», «liderazgo profesional» (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995); «gestión del aula» y «altas expectativas» pueden dar lugar a cientos de interpretaciones, ya que no existen criterios validados para entender, en un espacio culturalmente compartido, a qué nos estamos refiriendo en cada factor. En otras palabras, el movimiento de eficacia escolar no es tan eficaz en el momento de enunciar sus categorías, los factores de eficacia resaltados son más bien hipótesis⁴⁴ e invariablemente todo su esfuerzo termina en mediciones de rendimiento académico. Todas estas aproximaciones son de segundo plano frente al hecho de que el movimiento de eficacia escolar no hace explícita su herencia profunda con los enfoques Tayloristas y Fordistas y con las versiones más regresivas de los enfoques de calidad del mundo empresarial.

El segundo movimiento, la mejora de la escuela (*School Improvement*), se caracteriza por una fuerte valoración de las especificidades de la escuela y un alejamiento explícito con relación al modelo educativo fordista. Entre otros ejes este segundo modelo concibe a la escuela como el centro del cambio (las reformas externas deben acomodarse a las escuelas individuales), la mejora es un proceso sistemático que dura varios años, el cambio debe basarse en las condiciones internas de la escuela, las metas educativas son particulares para cada institución educativa, se requiere una perspectiva sistémica para el cambio, las estrategias de desarrollo deben estar integradas y el cambio solamente será posible cuando forme parte natural del comportamiento de los profesores de la institución educativa (Murillo: 2002, 21).

Últimamente ha surgido un tercer movimiento de convergencia denominado Mejora de la Eficacia Escolar (*Effectiveness School Improvement*). Esta convergencia busca ante todo disolver el movimiento de mejora de la escuela en el movimiento sobre eficacia escolar⁴⁵. Desde una dirección diferente, se registra el ingreso masivo al sector educa-

⁴⁴ En muchos casos adornadas de parafernalias estadísticas que no por ser científicas son más efectivas.

⁴⁵ No sobra resaltar que con el paso de los años, se ha trabajado en otras versiones de calidad desde sectores que buscan rescatar las especificidades escolares, con tres características centrales para la mayoría de ellas: No se atreven a cuestionar el modelo taylorista para la enseñanza y el modelo fordista para el aprendizaje; son subalternas y tienen escasa incidencia en las políticas

tivo de todas los modelos de calidad del sector empresarial, las cuales se asimilan automáticamente a criterios de calidad educativa. Las normas *ISO*, el modelo *EFQM* europeo, el modelo *Baldrige National Quality Program Criteria* conocido igualmente como modelo norteamericano y el modelo *K Sigma*, se aplican con diferentes combinaciones y énfasis a sistemas educativos nacionales o regionales, a través de los llamados premios a la excelencia educativa⁴⁶ o es adoptado por instituciones educativas privadas, las cuales asimilan la adopción de estos modelos (que son esencialmente empresariales) a un modelo de calidad educativa⁴⁷ lo cual permite afirmar que la adopción de modelos de calidad en instituciones educativas privadas, no ha buscado primariamente fortalecer sus capacidades educativas, cuanto construir reputación en el mercado educativo.

La política gubernamental de calidad educativa en Colombia⁴⁸

La política educativa del país ha estado marcada por el establecimiento de un modelo que busca articular de manera contradictoria metas de cobertura y al mismo tiempo de calidad⁴⁹. Otros elementos constitutivos de la política son la definición de estándares en un número creciente de áreas académicas, la evaluación de competencias básicas en los niveles de básica primaria y básica secundaria, la intención de mejo-

educativas, dominadas por completo por los operarios del modelo educativo-industrial y curiosamente no logran advertir que algunas de sus propias propuestas llevan en su código genético, el afán por el rendimiento, la desaparición de los niños y niñas como sujetos emocionales y cognitivos y la confianza en las pruebas estandarizadas, las cuales son columnas centrales de las actuales políticas de calidad educativa en la mayor parte del mundo. No se examina aquí el movimiento de pedagogía crítica.

⁴⁶ Los cuales toman elementos de los modelos de calidad empresarial, sin hacerlos explícitos. En otras palabras esconden el origen ideológico, conceptual y técnico de las herramientas que promueven.

⁴⁷ No sobra resaltar que la correspondencia entre estos modelos y la calidad educativa esta lejos de ser lineal o causal. De esta manera podemos encontrar una institución educativa que se haya tomado el trabajo de lograr la certificación de aseguramiento de calidad en la norma *ISO* y al mismo tiempo presentar problemas en su concepción y capacidad educativa.

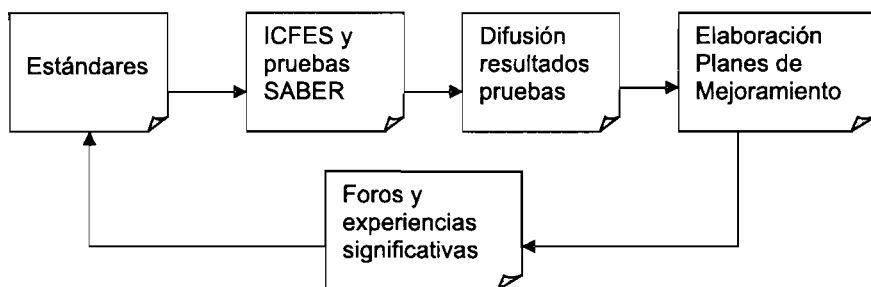
⁴⁸ Se examinan con especial detalle las políticas educativas para los niveles de educación básica y media. El nivel de educación superior, presenta igualmente otras problemáticas que no son objeto de examen por el presente trabajo.

⁴⁹ El número de estudiantes por aula en instituciones públicas puede estar pasando de 50 al tiempo que el número de estudiantes por profesor puede estar llegando a 200 o incluso 250. En cualquier caso estos niveles son desiguales por municipios y departamentos.

rar los indicadores del ICFES y la elaboración de planes de mejoramiento para las instituciones que registran bajos logros en las pruebas de competencias básicas. Estas estrategias son complementadas por foros nacionales en donde se buscan socializar las experiencias «exitosas» en las áreas académicas que han sido estandarizadas. Se busca igualmente modernizar las secretarías de educación y dotar a las instituciones de libros, computadoras y acceso a Internet⁵⁰. En cualquier caso se enuncia que el centro del esfuerzo gubernamental son las instituciones, la calidad y los planes de mejoramiento. En la gráfica N° 1 es posible observar como el modelo de mejoramiento descansa en tres ejes: estandarización, pruebas estadísticas de rendimiento académico y los propios planes de mejoramiento.

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 en las industrias de la posguerra. Con esto, el modelo desconoce por completo la realidad y las dinámicas escolares al tiempo que muestra un importante atraso con relación a las posibilidades que hoy brindan las propias tecnologías de gestión capitalista. Este desfase igual indica una valoración de la escuela con relación a las tecnologías de gestión: en muchos ámbitos institucionales y empresariales se considera a la escuela como una organización simple y sencilla que no amerita de intervenciones complejas. Para muchos la escuela es solamente unos profe-

Gráfica N° 1: Ciclo de calidad del Ministerio de Educación de Colombia (MEN)



⁵⁰ Esta receta se repite en la mayor parte del mundo con resultados no solamente diferenciales sino contradictorios.

sores y unos niños reunidos alrededor de un tablero⁵¹. La situación adquiere un mayor nivel de complejidad al constatar de otra parte que el carácter estratégico del sistema educativo no guarda una relación equilibrada con el nivel de los profesionales que laboran en su interior⁵². La simplificación y la baja cualificación son entonces claras amenazas de alto impacto para el sistema educativo colombiano. La situación descrita permite explicar la baja calidad conceptual, técnica y operativa del modelo de calidad educativa elaborada por el gobierno colombiano. La manifestación del problema es lo que efectivamente viene sucediendo con los estándares, las pruebas ICFES, las pruebas SABER y los propios planes de mejoramiento: Su baja pertinencia, su escasa utilización y su desconocimiento por parte de la comunidad educativa, lo cual genera una situación de ineficacia global de la política de calidad educativa colombiana. Los estándares no han enriquecido las prácticas docentes, las pruebas ICFES y SABER dicen muy poco de los procesos cognitivos y afectivos de los niños y de los procesos educativos de las escuelas, mientras los llamados planes de mejoramiento han terminado por convertirse en una formalidad sin llegar a propiciar una comprensión responsable de las posibilidades de cambio de los centros escolares. Como ejemplo de la superficialidad y la debilidad conceptual señalada, en el modelo de mejoramiento del MEN aparece una pregunta del siguiente estilo: ¿La institución tiene una visión clara? (MEN, 2004). Es previsible que las instituciones no sepan que es tener una visión y mucho menos una visión «clara», por lo cual una pregunta de este estilo es sencillamente inoperante⁵³. Similar situación ocurre con otras categorías como liderazgo, direccionamiento estratégico, clima de aula y reingeniería que el modelo manipula con una asombrosa superficialidad. En otras palabras, el modelo integra categorías que no comprende ni maneja en sus reales implicaciones.

Al concentrar todo el esfuerzo de mejoramiento en las pruebas de rendimiento académico, el modelo de calidad del MEN realiza un grave paréntesis de las especificidades culturales, sociales y políticas de las instituciones educativas. No favorece un diagnóstico de la cultura escolar⁵⁴, de las condiciones sociales y políticas de las institu-

⁵¹ Nada más alejado de la realidad, las complejidades de la escuela son mayores que las que registran la mayoría de organizaciones sociales e incluso empresariales

⁵² Si bien la calidad de los profesionales dentro del sistema educativo se ha renovado.

⁵³ Es como si se le preguntara a un paciente psiquiátrico que si se siente «loco» vaya al quinto piso o de lo «contrario» permanezca donde en esos momentos se encuentra. Igual los diseñadores de política educativa muy seguramente desconocen que nueve de cada diez empresas en el mundo fracasan en concretar su visión. Este es el resultado de aplicar categorías que en el fondo no se copian sin comprenderlas de manera cabal.

⁵⁴ Un tanto subvalorada por el movimiento de eficacia escolar si no se encuentra al servicio del rendimiento.

ciones como tampoco promueve una reflexión sobre las relaciones sociales que se dan al interior de las instituciones educativas. El sentido fundamental de la educación, en la política de calidad educativa colombiana, es subsidiario del resultado de unas pruebas que solamente miden cerca del cuarenta por ciento del año lectivo y que además dicen muy poco de la inteligencia de los niños, de su capacidad, de sus posibilidades reales en una sociedad que como la colombiana está marcada por su dificultad para construir un modelo societal civilizado⁵⁵ e incluyente. El modelo no permite registrar los miles de niños que sufren de hambre, de abusos y de serias limitaciones materiales, cognitivas y emocionales para acceder a entornos que de manera auténtica les permita desarrollar su inteligencia. El modelo borra las clases sociales y la profunda fractura de la sociedad colombiana en donde los intereses particulares determinan las decisiones colectivas. Estos son los efectos del modelo educativo fordista que se cuele bajo la categoría de calidad educativa en una sociedad que privilegia la fuerza y la dominación como ejes de su estructuración, al tiempo que busca contradictoriamente promover la razón al interior de su sistema educativo.

La evidencia encontrada permite entonces afirmar que la aplicación de las tecnologías de gestión capitalistas a la gestión del sistema escolar en Colombia ha sido paradójica, fragmentaria y contradictoria. De un lado no ha tomado a las propias tecnologías de gestión desarrolladas de manera integral, asumiendo todas sus consecuencias⁵⁶. De otra parte se ha quedado con los elementos más regresivos de las tecnologías desarrolladas por el capitalismo (Taylorismo y Fordismo) con lo cual bloquea de manera estructural las posibilidades de cambio de las instituciones educativas colombianas⁵⁷.

⁵⁵ Las relaciones sociales, económicas y políticas que se estructuran en la sociedad colombiana muestran patrones de barbarie y alejamiento de los niveles mínimos de civilización que se han construido en occidente.

⁵⁶ Aplicadas en profundidad y de manera seria, las tecnologías de gestión capitalistas promueven transformaciones importantes al interior de las organizaciones. Los conceptos de calidad total, organizaciones complejas, organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes y organizaciones reticulares son utilizados para los discursos más no para transformaciones efectivas en la educación colombiana.

⁵⁷ *Entre más simple mejor* condensa la fórmula con la cual se promueven hoy las transformaciones organizacionales en la educación del país. Los bajos resultados en cuanto a transformaciones institucionales en el sector educativo indican que la relación entre sencillez y transformación institucional no es tan efectiva como esperaban los técnicos de la gestión educativa en Colombia.

Del control estadístico de tuercas defectuosas al control estadístico de estudiantes *defectuosos*.

Cinco elementos son significativos de la era prehistórica de las tecnologías de gestión capitalistas, no solamente porque se aplican hoy en las zonas manufactureras periféricas (maquilas), sino porque además constituyen el núcleo de la política educativa de la gran mayoría los países del mundo: estándares (antes de tuercas, hoy⁵⁸ de competencias), control de calidad (antes de productos, hoy de aprendizajes), inspección (antes de operarios, hoy de maestros), división del trabajo (Los Ministerios piensan y las escuelas ejecutan), y control de los tiempos (La enseñanza se divide por compartimentos y dosifica en determinados tiempos).

Atrapados en la lógica del control estadístico de la calidad de la producción en serie, los instrumentos de medición de la calidad educativa se encaminan principalmente a identificar y valorar estadísticamente el porcentaje de alumnos «defectuosos» para sencillamente desecharlos. En efecto, un desempeño inadecuado en las llamadas Pruebas de Estado⁵⁹ en el caso colombiano (como en la mayor parte del mundo) termina de hecho con las posibilidades de acceso al ciclo de estudios universitarios⁶⁰. Los estudiantes que reportan bajos desempeños, asimilados a las piezas defectuosas del sistema fabril, son desechados en forma automática. Igualmente los resultados de las pruebas no tienen ninguna utilidad individual para identificar debilidades o fortalezas con relación al aprendizaje. De otra parte las responsabilidades de los bajos desempeños no son extensivas para los profesores, las instituciones; para los administradores y para los diseñadores de las políticas educativas⁶¹. El peso de la carga de la ineficiencia pública se privatiza recayendo por completo en los hombros de los jóvenes calificados como incompetentes con relación a las pruebas.⁶² El sentido y las

⁵⁸ En el sector educativo.

⁵⁹ Llamadas en Colombia pruebas ICFES por el nombre del Instituto que las diseña, las aplica y las evalúa.

⁶⁰ A excepción de la Universidad Nacional en la realidad las Universidades privadas han optado por recibir a todos los aspirantes posibles para el primer semestre, incluso niños con grados leves de retardo mental, a partir del primer semestre se inicia entonces la carrera académica más salvaje para permanecer en la institución. Al finalizar el semestre más del 60% de los matriculados salen por bajo rendimiento académico. Sin embargo el dinero de todas estas matrículas, se queda en las Universidades.

⁶¹ Si las responsabilidades fueran compartidas, los Rectores de las instituciones educativas, los Secretarios de Educación y los propios Ministerios de Educación deberían ser removidos de sus cargos ante los bajos desempeños de los estudiantes de una región, un departamento o un país.

⁶² Las cuales generalmente muestran problemas de redacción, de lógica, de pertinencia e incluso en muchos casos exigen una respuesta ideológica para ser considerada válida.

implicaciones de su aplicación lleva a concluir que las pruebas señaladas son ante todo instrumentos para identificar «las piezas defectuosas» del sistema educativo. Finalmente, los planes de mejoramiento buscan exclusivamente reencauzar a la institución para su adecuado desempeño en las pruebas censales; una vez logrado esto desaparecen todos los problemas, considerando a la institución políticamente reeducada para sus futuros desempeños.

Las estrategias de las instituciones educativas para incrementar sus desempeños en las pruebas generan igualmente situaciones discutibles. En el caso de las instituciones educativas privadas, los desempeños en las pruebas son una estrategia para incrementar reputación en el mercado educativo, pero muy pocas de ellas resistirían un examen profundo de sus proyectos educativos, con lo cual el desempeño en las pruebas de las instituciones privadas se ha transformado en un débil barniz bajo el cual se pretenden ocultar serias deficiencias. No es para nada comprensible que instituciones sin proyectos educativos institucionales consistentes y efectivos, sin formas participativas de gobierno reales que garanticen la integración de la comunidad educativas en las decisiones estratégicas de la institución, con grandes niveles de opacidad en sus estrategias financieras, con modelos de dirección autoritarios, sin modelos pedagógicos teóricamente consistentes y efectivos⁶³, con docentes temerosos y silenciados, estén siendo consideradas instituciones «estrellas» dignas de imitación. La lógica de los negocios distorsiona los logros de calidad educativa de las instituciones privadas e incluso la extracción de renta. Al convertir las pruebas censales en los referentes sociales para la adjudicación de reputación⁶⁴, los responsables de la política educativa han originado por lo menos dos efectos perversos: por un lado han distorsionado modelos más amplios, visionarios e incluso eficaces de calidad educativa⁶⁵ y por otro han estimulado todo tipo de comportamientos estratégicos de las instituciones

⁶³ La mayoría de instituciones públicas y privadas del país muestran a menudo una gran cantidad de información y un «discurso» que busca ante todo impresionar a sus clientes internos y externos pero con escasa aplicación y sobre todo, con niveles muy bajos de apropiación de las categorías básicas de un modelo educativo efectivo.

⁶⁴ El famoso ranking de instituciones educativas que se publican en la Revista Dinero, de circulación nacional en Colombia, materializa la crítica situación de construcción de reputación de las instituciones educativas a partir de la distorsión inducida por la política de calidad educativa en donde se toma la parte por el todo y los mínimos como máximos, bajo una estrategia que descontextualiza y confunde el proceso de selección de instituciones educativas por parte de los padres de familia.

⁶⁵ Decenas de proyectos educativos públicos como privados nunca reciben visibilidad ni apoyo por lo cual finalmente desaparecen.

educativas privadas para evitar ser identificadas como «defectuosas»⁶⁶. La pérdida del sentido educativo de estas instituciones no puede ser más dramática y cuestionable:

“...La presión por obtener buenos resultados individuales e institucionales es tal que en ocasiones los colegios destinan mucho tiempo del último año a la preparación del examen. En casos extremos, llegan incluso a expulsar a los estudiantes que puedan perjudicar el promedio. Una consecuencia de la valoración de los exámenes es la existencia de muchísimos centros de educación no formal en las ciudades, los cuales prometen preparar con éxito a los estudiante... En su mayoría son, sin embargo, un negocio fácil, que impone una instrucción memorística y mecánica...” (Restrepo: 1998).

La lógica NeoTaylorista para la enseñanza⁶⁷

Los actuales sistemas educativos desarrollan de manera privilegiada todos los defectos de los grandes sistemas de producción en masa. La creación de un ejército de maestros con la misión de «educar» a millones de estudiantes convierte a los espacios escolares en un blanco privilegiado para implantar todo tipo de técnicas tayloristas⁶⁸. En el centro de este conflicto, se encuentra el tema de la calidad educativa, la cual además de enunciar su preocupación por la eficacia del proceso educativo, transporta en su seno la pretensión taylorista de maestros disciplinados, eficaces y mal pagos⁶⁹. En este sentido calidad educativa significa también, además de rendimiento académico, disciplinamiento de la institución educativa bajo los términos de la educación en masa. No es gratuito que los proyectos educativos que son más valorados por quienes ejercen como «patronos» de los sistemas educativos de los diferentes países sean aquellos que provienen de instituciones educativas que han logrado integrar con éxito la lógica taylorista⁷⁰, en el sentido de docentes que han desterrado de sus

⁶⁶ Cursos de fin de semana, simulaciones y pre-pruebas que difícilmente van a desarrollar de manera sistémica y consistente competencias y mucho menos inteligencia en los estudiantes.

⁶⁷ Las implicaciones totales tanto de la lógica Tayloristas para la enseñanza como de la lógica Fordista para el aprendizaje serán presentadas por el autor en trabajos posteriores.

⁶⁸ De todos los conflictos, desacuerdos y cuestionamientos que hoy se realizan a la institución educativa, buena parte provienen de su dificultad para integrar la lógica taylorista.

⁶⁹ Un maestro colombiano con cuatro años de estudios universitarios y sin escalafón, obtiene una remuneración cercana a los dos dólares por hora sin deducciones.

⁷⁰ En el Congreso de Calidad en Japón de 1985, el presidente Matsushita lanzó su famoso desafío: “nosotros vamos a ganar y el oriente industrial va a poder. Ustedes no podrán evitarlo porque son portadores de una enfermedad mortal: tienen empresas tayloristas. Pero lo peor es

mentes el sentido crítico con relación al mundo, que se ciñen a los estándares y que capacitan a sus estudiantes para que respondan de manera adecuada a pruebas igualmente estandarizadas⁷¹.

La lógica NeoFordista para el aprendizaje

¿Por qué se relaciona el modelo de producción fordista con las políticas de calidad educativa que se expresan en el movimiento de eficacia escolar? La respuesta es que mientras se busca desarrollar las lógicas tayloristas al interior de las instituciones educativas con la pretensión de reorientar a los docentes-masa bajo los principios de la productividad educativa, se pretende al mismo tiempo transformar a la institución educativa en un dispositivo de educación en serie, en donde los estudiantes son asimilados a las piezas que circulan en la cadena de montaje. El resultado de esta pretensión es demoledor para los sistemas educativos contemporáneos, ya que homogenizan a seres humanos que por naturaleza son diferentes. El modelo educativo fordista niega por principio la diferencia y por tanto la inteligencia propia de cada ser humano⁷². No tiene otra opción, ya que al adoptar el modelo fordista los sistemas educativos deben adoptar también los principios de montaje y mecanizado. El primero busca fijar la pieza principal (estudiante) al transportador (institución educativa) y hacerlo pasar delante del operario (docente) que fija en él otra pieza (área académica). Mientras que el mecanizado exige que la producción de piezas (áreas académicas) sea estandarizada, garantizando que sean intercambiables como requisito para que las piezas puedan ser fijadas una tras otra al transportador (Coriat, 1997). En esta pretensión, las nociones de aula, grados, áreas, estándares y pruebas censales⁷³ son los elementos constitutivos de la banda transportadora de la educación masiva, que presupone estudiantes igualmente estandarizados como requisito para que puedan ser transportados en la cadena mecanizada. El hecho que los estudiantes no puedan decidir sobre los planes de estudio, el contenido de las áreas, ni la utilización del tiempo en la escuela⁷⁴ refuerza esta triste característica de la aplicación del modelo fordista a la educación. No existe tiempo para las particularidades, no existen los espacios para las individualidades.

que sus mentes también lo son. Ustedes están satisfechos de como hacen funcionar sus empresas, distinguiendo de un lado a los que piensan y del otro a los que aprietan tornillos...”.

⁷¹ No sobra resaltar las intensas resistencias que las políticas tayloristas generaron en los trabajadores de las industrias americanas en la mitad del siglo XX.

⁷² La cual solamente es reconocida en tanto responda al modelo estandarizado.

⁷³ Así sean como en Colombia sobre competencias «mínimas».

⁷⁴ De manera reiterada los estudiantes aluden a las instituciones educativas como cárceles.

En una extensión de la cadena de montaje, a todos los niños se les enseña básicamente lo mismo y se mide en todos ellos exactamente lo mismo. Por esta razón los estándares aparecen como una opción pertinente, por su pretensión de medir los aprendizajes cancelando las individualidades. Lo lamentable es que esta pretensión de adelantar evaluaciones sin sujetos, de medir aquello que deben aprender los niños⁷⁵, se sacrifican las preferencias individuales, las diferentes formas de inteligencia y las formas siempre innovadoras de ver y asumir el mundo por parte de las nuevas generaciones. En la actual situación las capacidades de los estudiantes y su inmenso potencial se encuentran al servicio del modelo NeoFordista y no viceversa⁷⁶. El resultado no puede ser otro que desmotivación y desinterés por el conocimiento.

NeoFeudalismo y educación: Un escenario para la sociología de la educación.

¿Porqué razón hablar de NeoFeudalismo en un trabajo sobre calidad educativa? La respuesta la debemos encontrar en otra consecuencia emergente de la política de calidad educativa colombiana, la cual se puede describir como el desprendimiento de la escuela con relación a lo que ocurre en la sociedad. La pretensión de la política es que en la escuela no se discuta acerca de la sociedad y que se limite a desarrollar las «competencias» que al final serán debidamente medidas en las pruebas de rendimiento académico.

Las dificultades de la sociedad colombiana para proteger la vida humana y para garantizar los elementos mínimos de un orden social abierto y democrático no pueden ser registradas por una política educativa que insiste en el disciplinamiento de las instituciones educativas. Las preguntas por los sentidos y las implicaciones del esfuerzo educativo de las sociedades deben ubicarse en el centro de la agenda de una sociología educativa acorde con las particularidades colombianas. En esta dirección es importante entonces preguntarse por ¿cuál es el sentido de la política educativa en su objetivo de

⁷⁵ El discurso educativo se justifica así mismo aduciendo en un falso tono moral que todo lo hace en nombre del «futuro» de las nuevas generaciones. Nada más inmoral, ya que en el proceso de decisiones al interior del sistema y de las instituciones educativas, por lo menos las colombianas, las necesidades de los estudiantes no son debidamente valoradas.

⁷⁶ A lo lejos, es posible observar la inminencia del colapso del modelo fordista. El único que no escucha los gritos de padres de familia, niños y jóvenes ante la inutilidad del modelo es la estructura estatal, o por lo menos quienes han tomado la responsabilidad de manejarla. Aún así la realidad puede indicar que en Colombia, como en muchas otras sociedades fracasadas, nadie responde por nada. Los esquemas de responsabilidad se encuentran fracturados debido a las configuraciones de micro-poderes absolutos que solamente responden ante sí mismos.

desarrollar competencias ciudadanas desde la escuela, de formar ciudadanos «competentes» en una sociedad que como la colombiana muestra un alejamiento estructural con relación a los principios de libertad, justicia y respeto por la dignidad humana desarrollados por las civilizaciones en occidente en los últimos tres siglos? ¿Cuál es el sentido de la pretensión de incrementar los conocimientos en matemáticas cuando el modelo económico colombiano consolida un patrón económico propio de las grandes haciendas latifundistas del siglo XVIII?⁷⁷ Las competencias ciudadanas o matemáticas son importantes, sin ninguna duda. Sin embargo, la pregunta por el sentido (y los fines) del quehacer educativo es crucial para revincular a las instituciones educativas con la sociedad a la cual estas pertenecen. Las políticas de calidad educativa no pueden analizarse al margen de las sociedades que definen sus alcances y sentidos. La agenda para la sociología de la educación propuesta igualmente debe validar las siguientes hipótesis: El sistema educativo no hace parte de la solución sino del problema del conjunto de la sociedad colombiana. El modelo educativo no desarrolla la inteligencia de los niños y los desmotiva con el paso de los años. Los bajos desempeños de los estudiantes no son de manera exclusiva la responsabilidad de las instituciones educativas, son del conjunto de la sociedad. La comunidad educativa es un ideal sin concretarse. El modelo educativo no logra corregir el marginamiento estructural que sufren miles de jóvenes del país, asistimos a un nuevo tipo de darwinismo educativo. La sociedad colombiana no valora de una manera adecuada el conocimiento, privilegia la fuerza y los privilegios sobre la inteligencia. La política de calidad educativa no es una estrategia de desarrollo institucional eficaz. Y para finalizar, los responsables de la crisis educativa del país no son únicamente los maestros colombianos⁷⁸.

MARCO FIDEL ZAMBRANO MURILLO

Sociólogo, docente universitario, consultor en educación.
marcofza@gmail.com

RECIBIDO SEPTIEMBRE DE 2005 – ACEPTADO OCTUBRE DE 2005

⁷⁷ Los empleos que promueve este tipo de economía liderada por nuevos señores feudales son de baja calificación, baja remuneración, altas exigencias de rendimiento, jornadas extenuantes, escaso valor agregado y muy poco conocimiento de alto nivel.

⁷⁸ Son responsables en muchos aspectos, más no por las mismas causas que se les adjudica desde los ámbitos institucionales.

Referencias Bibliográficas

- CAMARGO, M. (2000) *Estudio de caso sobre gestión escolar*, Bogotá: Corpoeducación.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO, CIDE (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica – revisión internacional sobre el estado del arte–*, Bogotá: Colombia.
- CORRIAT B. (1997) *El Taller y el Cronómetro – Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa–*, México D.F.: Siglo XXI editores.
- COTTON, K. (1995) *Effective schooling practices. A research synthesis*, 1995 updated, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- DEMING W. EDWARDS (1989) *Calidad Productividad (la salida de la crisis)*, 2a. ed., Madrid: Ed. Díaz de Santos.
- HAZAS G. E. (2000) *Apuntes de calidad total*, Universidad de México.
- ISHIKAWA K. (1996) *¿Qué es control total de calidad? La modalidad japonesa*, 1a. ed., Colombia: Ed. Norma.
- FEIGENBAUM ARMAND V. (1994) *Control total de la calidad*, 3era. ed., México: Ed. Cccsa.
- Gutiérrez M. (1995) *Administrar para la calidad. (Conceptos administrativos del control total de calidad)*, 2a. ed., México.
- MARTÍNEZ FAJARDO C. E. (2002) *Administración de organizaciones –competitividad y complejidad en un contexto de globalización–*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004) *Planes de mejoramiento*, Serie Guías N° 5, Bogotá: Colombia.
- MURILLO J. (2002) “La mejora de la escuela: concepto y caracterización” En: *La Mejora de la Escuela –Un cambio de mirada–*, Barcelona: ediciones Octaedro.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza –Informe internacional–*, Madrid: editorial Paídos.
- Restrepo, G. (1998) *El sistema de evaluación de la calidad en Colombia*, Bogotá: Documento inédito.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P. (1995) *Key characteristics on effective school: a review of school effectiveness research*, London: OFSTED.
- SCHIEERENS, J. y BOSKER, R.J. (1997) *The foundations of educational effectiveness*, Oxford: Pergamon.
- WALTON M. (1992) *El método DEMING en la práctica*, Bogotá: Editorial Norma.