

Enviado el 02 de febrero de 2013 y aprobado el 10 de febrero de 2013

TENSIONES ENTRE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS Y ADMINISTRATIVOS

A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN LA CIUDAD DE MANIZALES-COLOMBIA: UNA MIRADA EVALUATIVA Y PROPOSITIVA

Germán Albeiro Castaño Duque

Investigador Principal

*Director Grupo de Trabajo Académico “Cultura de la Calidad en la Educación”
Universidad Nacional de Colombia – sede Manizales*

Grupo de trabajo:

Julio César Valencia Martínez

Lucelia García Serna

Andrés Felipe Jiménez López

RESUMEN

Con la llegada de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) a las Instituciones Educativas se han suscitado numerosos cambios al interior de las mismas, generando diferente tipos de tensiones en los discursos y prácticas administrativas y pedagógicas por parte de los actores vinculados. De este modo se hizo pertinente buscar una comprensión empírica y epistémica de tales hechos desde una perspectiva cualitativa, fundamentada en el estudio de casos múltiples, el análisis de contenidos y la teoría sustantiva, ofreciendo una mirada evaluativa y propositiva en torno a este tipo de procesos.

Palabras Clave: Discurso Pedagógico, Discurso Administrativo, Tensiones, Sistemas de Calidad

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Entre el periodo de gobierno de 2002-2010 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emprendió una estrategia de gestión pública denominada Revolución Educativa, la cual consistió en trabajar en cinco acciones básicas para transformar la educación en Colombia: Educación para toda la vida; Educación para la innovación; la competitividad y la paz; Fortalecimiento de la institución educativa; Gestión participativa y Modernización permanente del sector. Esta última acción

consiste en desarrollar procesos de actualización permanentes en aras de elevar la calidad de la educación que reciben los colombianos y capacitar a quienes enseñan para que ofrezcan un mejor servicio. Acción que se desarrolla en el marco de una política de calidad, respaldada por un sistema de gestión de la calidad que ha implementado el MEN.

El Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) cobija y articula la información de los establecimientos educativos (PEI, Autoevaluación institucional y Planes de Mejoramiento Institucional), Secretarías de Educación (Plan de Apoyo al Mejoramiento) y Ministerio de Educación (Referentes de Calidad y evaluaciones de estudiantes y docentes)¹. El MEN, en el marco de desarrollo de su política de calidad ha elaborado una serie de guías (Guías: 5, 9, 26, 27 y 34) para las secretarías de educación e instituciones educativas, que les sirve como instrumental de base para la comprensión y operacionalización de los enfoques y actividades necesarias en los diferentes procesos integrales de gestión de la calidad.

En consecuencia, los establecimientos educativos del país, tanto públicos como privados, vienen adelantando procesos de mejoramiento de la calidad del servicio que prestan. En la actualidad hay 700 establecimientos certificados por los diferentes modelos de certificación validados por el MEN². Estos colegios certificados no alcanzan el 10% del total de establecimientos educativos que hay en Colombia, lo que muestra un largo trayecto por recorrer e investigar.

A partir de estas directrices las Instituciones Educativas inician un proceso de certificación por alguno de estos Sistemas de Gestión de Calidad (ISO 9001, EFQM). En la ciudad de Manizales es aún más reciente la incursión de estos procesos en las instituciones educativas,

lo que genera la necesidad de determinar y esclarecer en el seno de estas las tensiones que se han suscitado entre el “discurso pedagógico” y el “discurso administrativo”, en el marco de dos grandes categorías: “las ciencias de la educación” y las “ciencias administrativas”. Dentro de los hallazgos previos se encontró que el discurso pedagógico está perdiendo terreno en el lenguaje profesional y las prácticas cotidianas de los educadores, y en su lugar se está erigiendo el discurso administrativo asociado con los SGC como el imperante. Un Sistema de Gestión de la Calidad es una forma de trabajar mediante la cual una organización asegura la satisfacción de las necesidades de sus clientes, por lo que tiene que planificar, mantener y mejorar continuamente el desempeño de sus procesos, bajo un esquema de eficiencia y eficacia que le permita lograr ventajas competitivas frente a otras organizaciones que posean la misma finalidad y objetivos.

Desde el punto de vista epistémico, esta investigación se ubicó en la latente multiplicidad de concepciones sobre lo pedagógico y lo administrativo, y en el ocultamiento práctico del discurso pedagógico como orientador y regulador de la actividad académica de los profesionales de la educación, cediendo la conducción teórica a los lenguajes derivados y asociados con los SGC: Categorías como “*mejoramiento continuo*”, “*estandarización de procesos*”, “*enfoque por procesos*”, “*enfoque del cliente*”, “*no conformidades*”, “*conformidades*”, “*hallazgos*”, “*producto conforme*”, “*producto no conforme*”, “*ciclo de la calidad*” “*flujo-gramas*”, (*Docente Líder de calidad I.E.*) entre otras, están irrumpiendo en la cotidianidad de los espacios reflexivos de los educadores y gestores educativos en sus instituciones educativas. Así mismo, están desplazando saberes específicos de su quehacer pedagógico y posicionando discursos de naturaleza administrativa, que poca relación guardan con los aspectos educativos

1 Documento BALANCE DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002-2010.

2 Ministerio de Educación Nacional, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179263.html>

que se desarrollan en las Instituciones Educativas.

Haciendo referencia al objeto empírico y en aras de conocer el sentir y pensar de los actores educativos vinculados directamente en los colegios con el Sistema de Gestión de la calidad, en un primer momento de esta investigación se desarrollaron entrevistas y grupos focales iniciales, que relacionados con los hallazgos teóricos referentes al tema y los antecedentes investigativos del mismo, dieron paso a diversos interrogantes de naturaleza epistemológica y empírica, los cuales se fueron esclareciendo a partir de la investigación. A continuación se presentan los problemas que sirvieron como base y sustento para desarrollar el proceso investigativo:

Constituyentes primarios que configuran la naturaleza de las categorías “*discurso pedagógico*” y “*discurso administrativo*” y que permiten su delimitación teórica.

Tensiones específicas que se están reconociendo entre las categorías “*discurso pedagógico*” y “*discurso administrativo*”, cuando éstas confluyen en el ámbito argumentativo de la gestión de las instituciones educativas.

Una mirada naciente sobre las tensiones entre los discursos pedagógicos y administrativos, derivados de un análisis empírico y epistémico, mostrando los alcances, categorías, puntos de encuentros y límites de los mismos en las instituciones de educación básica y media.

Estrategias para la integración y complementariedad de los discursos pedagógicos y administrativos en los ámbitos de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria en las

instituciones educativas, a partir de la implementación del SGC

En este marco general de problemáticas teóricas y sociales se ubica la necesidad de fundamentar conceptualmente las tensiones entre las categorías “*discursos pedagógicos*”, entendidos estos como todo el accionar que envuelve el quehacer de las escuelas, su finalidad, planes, proyectos y demás terminología implementada para llevar a cabo unos exitosos procesos de enseñanza y aprendizaje. Y los “*discursos administrativos*” que parecen “estar más preocupados por los resultados, la eficiencia, la eficacia y la calidad, así como por alcanzar los objetivos organizacionales, la búsqueda de la ganancia, el lucro, la rentabilidad, la competitividad, el poder y dominio en la competencia de los mercados” (Galicia D, 2009, 137). Todos ellos referidos a la ciudad de Manizales; reconociendo como evidentes las fracturas y tensiones existentes entre lo instituido y lo instituyente de los PEI y la necesidad de transformar dichas prácticas a partir de los progresivos procesos de recuperación y comprensión que se alcancen.

En esta dirección Sanchez (2009) afirma que un problema de investigación desde el paradigma cualitativo no se formula, sino que se construye; esto, que parece un simple giro en el manejo del lenguaje, está denotando una racionalidad diferente para entender la investigación, en la cual los problemas de conocimiento que se abordan se maduran a partir de sucesivas problematizaciones, tanto teóricas como empíricas, que llevan a plantear un enunciado del problema estrechamente relacionado con otros problemas llamados conexos o derivados; todos ellos configuran un espacio problematizador mayor en el cual se gesta y desenvuelve el proceso investigativo.³

A partir de los problemas enunciados esta investigación se ha centrado en la siguiente pregunta generadora central:

¿Cuáles son las tensiones teóricas específicas subyacentes entre las categorías “*discursos pedagógicos*” y “*discursos administrativos*”, derivadas de la implementación de los SGC en las instituciones de educación básica y media, y cuáles son las transformaciones prácticas que se han sucedido en ellas, como consecuencia de la incursión de tales Sistemas en las instituciones escolares?

1. OBJETO EMPÍRICO Y EPISTÉMICO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los planteamientos de Sanchez (2009) y siendo conscientes de la necesidad de delimitar en toda investigación la naturaleza de su objeto de estudio, su objeto de indagación o de problematización, y con el fin de sustentar cuáles fueron los objetos epistémicos y cuáles los objetos empíricos que se abordaron en ella, lo primero fue explicitar el concepto básico que se tiene sobre dichos objetos: Aquí se partió de la reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento y de la realidad. Para el grupo de los positivistas, la respuesta a la pregunta sobre cómo se concibe la naturaleza de la realidad,

es en términos de la aceptación de la existencia de cosas “independientes del pensamiento”, es decir, de una realidad objetiva, dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza.⁴

A partir de estos conceptos se sustentan entonces los objetos empíricos y epistémicos de esta investigación, cuyo objeto de estudio está definido a partir de la confluencia de estas dos dimensiones constitutivas y complementarias. En cuanto a lo epistémico, ésta investigación se inscribió en una discusión teórica mayor que se está dando en el ámbito de las ciencias de la educación y las ciencias administrativas, como son las tensiones entre las categorías “*discursos pedagógicos*” y “*discursos administrativos*”, delimitando las características, fundamentos y principios constitutivos de cada uno de ellos.

Haciendo referencia a la dimensión empírica del objeto de estudio, en esta investigación se buscó evaluar las prácticas que se generaron en los colegios, al momento de incursionar los SGC en los mismos, mostrando el impacto y costes pedagógicos positivos y negativos en las instituciones, como consecuencia de la adopción de una cultura de calidad administrativa. Para tal efecto, se analizaron los PEI, Manuales de calidad, actas del consejo académico, directivo y de los comités de calidad; de igual forma

3 Según el criterio académico de los investigadores de este proyecto, si bien los problemas de investigación no son estáticos, dado que éstos maduran y se refinan en la medida en que el investigador comienza sus incursiones en el trabajo de campo y sus inmersiones en la teoría; es claro que de la profundidad y claridad inicial de la formulación del problema, dependerá en buena medida la calidad de la ruta que se define para el proceso de investigación. Para lograr una adecuada problematización podemos tomar tres vías, que no son excluyentes entre sí: La primera es una vía inductiva en la cual se hacen evidentes dificultades, insuficiencias, limitaciones prácticas -empíricas- que implican un abordaje investigativo para ser resueltas o superadas. Estos problemas iniciales deben ser categorizados y agrupados sucesivamente hasta identificar los problemas o tensiones focales o centrales de la investigación. Por esta vía se detallan problemas concretos debidamente sustentados en indicadores, evidencias u otros soportes de su existencia. A partir de estos problemas de naturaleza empírica se hace inducción hacia referentes teóricos que sustentan y explican tales problemas: Se va de lo concreto a lo abstracto. Una segunda vía implica retomar y desarrollar argumentos teóricos, en términos de retos, desafíos o argumentaciones explicativas o comprensivas frente a un fenómeno en particular y a partir de ellas explorar situaciones concretas -empíricas- que denoten la correspondencia, positiva o negativa, entre tales planteamientos teóricos y las prácticas concretas de la realidad con las cuales se relacionan: Se va de lo abstracto a lo particular. La tercera vía, que sugiero sea la que se aborde, conjuga las dos vías anteriores, es decir se hace un ejercicio que articula la inducción y la deducción para llegar a configurar el problema de investigación. En coherencia con la delimitación del objeto de estudio de la investigación, la problematización también debe incluir un tratamiento complementado entre lo epistémico y lo empírico del problema a investigar.

4 Sin embargo, frente al tema de su conocimiento, existe una diferencia importante entre el positivismo y el post-positivismo, pues mientras para el primero, esas entidades o cosas pueden ser conocidas a través de generalizaciones relativamente libres del tiempo y del contexto bajo la forma de leyes causales de carácter absoluto, posibles de generalizar; para el segundo, dicha realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales solo podrá ser entendida de manera incompleta. Para el segundo grupo, existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica; ésta última se concibe como determinada e influida por la cultura y las relaciones sociales lo que la hace dependiente para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de quienes la abordan para conocerla.” (Sandoval, 1997)

se obtuvo información de grupos focales de discusión y de entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa de cada institución, obteniendo de esta forma los hallazgos empíricos.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

En el presente referente teórico se abordaron, en un primer momento, dos grandes categorías: las Ciencias de la Educación, referidas a todas aquellas disciplinas que apoyan y sustentan el proceso educativo, y las Ciencias Administrativas, que soportan la organización, administración, gestión y control de una organización. A partir de estas surgen unas subcategorías enfocadas en los Discursos Pedagógicos y los Discursos Administrativos, que tratan terminologías y aspectos específicos de cada una de las ciencias mencionadas, convergiendo en los impactos que suscitan en las instituciones educativas la aplicación de los Sistemas de Gestión de Calidad.

3.1 Ciencias de la Educación y Ciencias de la Administración

Para dilucidar las tensiones que en las instituciones educativas suscita la implementación de los SGC, surge la necesidad de aclarar las características de las dos grandes categorías a saber: *Las ciencias de la educación y las ciencias administrativas*. Con respecto a las primeras, “Las ciencias de la educación se pueden conceptualizar como los conocimientos que buscan darle explicación al fenómeno educativo, es decir, responder al qué, para qué y el cómo de este, con el fin de deducir los principios que las rigen y la metodología más adecuada para realizar los estudios” (Viloria, Casal, 2004, 98). Dentro del ámbito educativo

coexisten diversas disciplinas, ciencias y ramas del saber que lo enriquecen, fortaleciendo así la integralidad del proceso y determinando los antecedentes, sustentando las razones o motivos y formulando unas estrategias adecuadas para el óptimo desarrollo de la educación que se pretende brindar en determinado contexto o grupo escolar.

Según Huerta (1996), los tres ejes fundamentales en las ciencias de la educación, el qué, el para qué y el cómo, se pueden contestar de la siguiente manera: Los dos primeros a través de la teleología, la ética y la axiología, y el último se explica a través de la pedagogía y la didáctica. Pero desarrollándolos de una manera integrada, para que el conocimiento se conciba de esta forma, ya que si estos aspectos se estudian cada uno desligado del otro, no se estaría cumpliendo con el enfoque sistémico y holístico de la educación, teniendo en cuenta que el ser humano es complejo y por tal motivo hay que brindarle una formación que cubra todos los ámbitos que lo conforman. Es por ello que por “Ciencias de la Educación se entiende la transdisciplinariedad de los conocimientos unidos sinérgicamente y en constante retroalimentación” (Viloria, Casal, 2004, 99).

En la misma línea, Contreras, H. (2004) afirma que las ciencias de la educación constituyen el conjunto de saberes y ciencias científicas, filosóficas y tecnológicas, adquiridas e imprescindibles que ocupan buena parte de los pensamientos de los educadores y que forman la base de su formación técnica-profesional⁵. La cual es indispensable al momento de llegar a la institución educativa para direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, dado que con bases pedagógicas y científicas el maestro puede desempeñar de mejor modo su rol y lograr grandes transformaciones en los educandos.

5 CONTRERAS, H. (2004) Pedagogía y otros conceptos afines. Bogotá, D. C. Colombia, S.E.M. Ltda.

Con respecto a las “*ciencias de la administración*”, koontz (2004) dice que la administración es el proceso de diseñar y mantener un entorno en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente los objetivos específicos. Se aplica a todo tipo de organizaciones, siendo la intención de todos los administradores generar un superávit. Este último se mide en términos de si la cantidad y la calidad de los resultados o productos obtenidos llenan o superan las expectativas trazadas por los administradores desde un principio. Para alcanzar dicha meta debe trazarse un plan estratégico adecuado, formulado bajo unas directrices claras y teniendo en cuenta la incidencia de ciertas disciplinas como la matemática, la contaduría, la estadística, entre otras. Esto con el fin de tener diversas herramientas que contribuyan a apropiarse de la mejor forma las teorías y diversificar las aplicaciones prácticas para el desarrollo empresarial en los distintos sectores económicos de una sociedad determinada.

3.2 El Discurso Pedagógico

Haciendo referencia al discurso pedagógico, se puede decir que “es una construcción de carácter histórico y social, que trasciende a los hablantes y se define básicamente por sostener la trama entre saberes y poderes. Esto significa que en la constitución de todo campo del saber gravitan relaciones de fuerza, luchas y enfrentamientos que imponen ciertos saberes como verdaderos. Por medio del discurso pedagógico los sujetos y saberes circulan y se distribuyen socialmente (Darre S, 2005). A partir de este discurso es posible desarrollar todas las actividades pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, ya que a través suyo se reflejan los aportes que cada una de las ciencias de la educación y conceptos afines tienen sobre las mismas y su aplicabilidad en la formación de los estudiantes, incluyendo aspectos como: currículo, enfoques, didáctica, estándares,

competencias, logros, y demás, que constituyen algunas de las herramientas utilizadas por todos los participantes implicados en el proceso educativo (directivos, docentes, estudiantes) para alcanzar un fin determinado.

El discurso consta de variadas formas de constituirse, producirse y reproducirse, dependiendo la intencionalidad y enfoque con el que se trabaje. Con respecto al discurso pedagógico, hay que tener en cuenta el contexto en el cual se va a desarrollar, para así proceder a su adaptación y apropiada ejecución, contando con la regla de la recontextualización, como característica principal de esta clase de discursos. El discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. En este sentido es un dispositivo generativo de “lo significado”. “Lo significado” es dominado por el discurso pedagógico en la dominación de la lógica de la comunicación pedagógica. “Lo significado” hace parte de la cultura de la recontextualización” (Díaz, 2001.)

Con el fin de lograr mejores resultados, el discurso no debe limitarse a procesos intuitivos, sino que debe contar con el rigor de un análisis y adecuada construcción, para su posterior reproducción. Por lo anterior, es de vital importancia saber que “(...) el discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta; es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesado por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de,

las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce” (Díaz, 2001, 47)

3.3 El Discurso Administrativo

Se entiende como discurso administrativo las ideas y prácticas que regulan la manera de relacionarse las personas en las organizaciones. El discurso administrativo puede plantearse como una corriente del pensamiento que desde las ciencias sociales trata de entender cómo responde la administración a diferentes enfoques y cómo construye su conocimiento.

Para Hernández Martínez, Saavedra Mayorga, & Sanabria R (2007) el discurso administrativo ha sido entendido por los analistas de dos maneras: primero, como el conjunto de elementos, actividades y tecnologías que a través de la historia y de los procesos productivos, han sido utilizados por el hombre para la realización diversas actividades y segundo ha sido entendido como los hitos a partir de la revolución industrial, denominado capitalismo moderno.

Ahora bien, el discurso administrativo pueden plantearse, desde varios caracteres estos son según (DeBruyne, 1973 p. 41-170): aquellos planteamientos que tienen que ver con las aproximaciones de tipo descriptivo y positivos, bajo esta premisa sólo será de sentido aquellas acciones que pueden ser comprobadas empíricamente u observadas las cuales se describen, entre estas manifestaciones objetivas se tienen: primero las actividades concretas, ligadas a la dirección; segundo los problemas de la administración; tercero las funciones que se relacionan con la dirección, como son las del proceso administrativo. Las de tipo prescriptivo o normativo, estas se esfuerzan por descubrir las reglas o normas que

la administración debe seguir, así pues debe considerar: los principios de la administración, los objetivos de la dirección. Las aproximaciones psicológicas, trata de explicar los estados de conciencia y las aptitudes síquicas de las personas que son parte de la empresa, dentro de esta aproximación se pueden considerar: la teoría de las relaciones humanas (motivaciones, relaciones personales, dualidad individuo-organización, comunicaciones, autoridad e influencia), estudios sobre comportamientos de los dirigentes, análisis de los caracteres de los dirigentes (rasgos individuales, tipos de liderazgo). Las aproximaciones de naturaleza sociológica, son aquellas que consideran a la organización como hechos sociales, al igual que la administración que se hace sobre ella (teoría de las burocracias, teoría general de los sistemas sociales, las organizaciones vistas desde dentro: dirigentes y dirigidos)

El discurso administrativo está cargado de un lenguaje polisémico, que en ocasiones abusa de la metáfora, en esas transportaciones de semejanzas o analogía entre un objeto y otro, que en muchos casos cargan tintes ideológicos, y sirven a las “conveniencias gerenciales del momento”. (López Gallego, 2004). El libro imágenes de la organización trata de manera expresa las metáforas que aluden a la organización y a la administración, desde una postura pragmática. Allí Morgan, plantea la metáfora de la organización como máquina, como organismos, como cerebros, como culturas, como sistemas políticos, como cambio y transformación, como instrumentos de dominación. (Morgan, 1991).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN⁶

2.1 Una mirada evaluativa

Al abordar las tensiones que se presentan en las instituciones educativas a raíz de la

⁶ Dentro del presente apartado fueron utilizados códigos para referenciar los relatos provenientes tanto de fuentes primarias como secundarias recolectadas en la etapa de trabajo de campo, los cuales se definen a continuación: GF: Grupo Focal; MC: Manual de Calidad de la Institución; E: Entrevista.

implementación de los sistemas de gestión de calidad, el ambiente y el contexto en el cual éste es implementado se presenta como un elemento pertinente para comprender las incompatibilidades que esto ha generado entre lo pedagógico y lo administrativo.

En este sentido una de las variables que determina el escenario educativo a la hora de implementar el sistema es el personal o trabajadores que se van a ver involucrados en la cotidianidad de la implementación y la certificación. De acuerdo a ello, las características, actitudes y comportamientos en general que tengan éstos frente al proceso de cambio, determina el camino hacia la implementación.

Con relación a esta realidad, el material primario recolectado muestra claramente la existencia de características del personal que labora en las instituciones que demarcan la resistencia al cambio, pues para el sector educativo, este nuevo lenguaje y forma de manejar los asuntos administrativos de las instituciones genera reacciones de rechazo frente a la nueva realidad; *“la barrera número uno, romper ese tradicionalismo de la gente porque no nos digamos mentiras que en nuestro gremio académico o profesoral hay gente muy acomodada y cuando está acomodada no quiere que le muevan la silla”*(GF, 74:16)

El anterior relato proveniente de un grupo focal desarrollado a profesores da a entender que los empleados docentes que pertenecen al sector educativo oficial han desarrollado su práctica educativa de una manera tradicional la cual ha imperado por un espacio de tiempo grande y ello ha ocasionado una gran **resistencia al cambio** que provoca la implementación del sistema.

La resistencia al cambio en este ámbito puede ser provocada por la tradición y la herencia que la práctica pedagógica ha tenido en las instituciones oficiales, pues aunque estas presentan contextos organizacionales en los

cuales se identifican diferentes áreas de gestión que tocan lo administrativo, directivo, académico y comunitario, su administración la ha hecho particular frente a otras prácticas de gestión desarrolladas en organizaciones como una fábrica, un hospital, un centro penitenciario u otras, pues en las instituciones educativas se configurado en una libertad de cátedra otorga libertad al empleado docente en desarrollar sus funciones de acuerdo al contexto didáctico del aula. (Ramírez & Flores, 2006)

Sin embargo bajo la lógica de los modelos de gestión de calidad, dicha “libertad” se puede ver condicionada a la hora de formalizar la práctica docente por medio de documentos y evidencias que ratifiquen la existencia de las funciones del maestro; *“Sobre paradigmas que no se rompen, yo pienso que el problema que tenemos nosotros los docentes en general es el problema de la sistematización, sentarnos ante la página en blanco entonces nos da temor a muchos, da terror; escribir su experiencia, narrar sus cotidianidades o de pronto ir más allá sobre redactar inclusive su ejercicio pedagógico o de un tema específico o profundizar, o enlazar; ese es el problema sentarse a escribir; ese es el problema más delicado porque para muchos no se necesita entonces en aras de no hacerlo es donde se forma la reticencia”* (GF, 74:18)

Esta realidad puede crear una tensión entre lo pedagógico y lo administrativo en cuanto a que en el primer escenario los docentes posiblemente han consolidado una forma de trabajo que se encuentra totalmente alejada de las prácticas administrativas de medición y registro propias de los sistemas de gestión de calidad.

En este sentido dentro de la filosofía de la calidad total la cultura se presenta como un elemento determinante para la implementación de los sistemas de gestión de calidad y es aquí donde el concepto de cultura deja de ser algo exclusivo de la antropología donde se ha definido de

muchas manera para entrar a comprender el mundo de las organizaciones.

En esta vía Puiplin y Echavarría (1988) definen la cultura empresarial como “el conjunto de normas, valores y formas de pensar que caracterizan el comportamiento del personal en todos los niveles de la empresa así como también en la propia presentación de la imagen de la empresa”

Desde esta definición se podría orientar la conceptualización de lo cultural en el ámbito organizacional dentro del cual se pretende implementar sistemas de gestión de calidad donde se anhela institucionalizar comportamientos para el logro de objetivos corporativos como lo es la calidad total.

En esta misma perspectiva y en relación con las características culturales que debe tener una organización bajo la filosofía de la calidad total, Alvesson (1990) define las culturas buenas como aquellas que están caracterizadas por gente con normas beneficiosas para la organización, los clientes, para la humanidad así como también para el buen performance en general.

De acuerdo a esto una buena cultura apta para la calidad total se caracteriza por norma y valores que apoyan el trabajo en equipo, la excelencia, la honestidad, la orientación servicio al cliente, el orgullo por el trabajo personal y el compromiso con la organización.

En este sentido el personal involucrado en el sistema de gestión de calidad en las instituciones educativas puede tener características antagónicas a las plantadas anteriormente, ahora bien desde los planteamientos de Buenaventura (1995) se asume que todo cambio en la cultura organizacional puede presentar gran dificultad, ya que puede ocasionar traumatismos en el comportamiento de los empleados con más trayectoria en la organización; *“esta dificultad será mayor, cuando mayor sea la intensidad y penetración*

de la cultura real existente, en los miembros de la organización. Muchas organizaciones se han encontrado con desastrosa experiencias, resultado de intentar cambiar drásticamente la cultura de sus organizaciones y que han llegado a insatisfacción, desmotivación o frustración a sus empleados y directivos” (Buenaventura, 1995 p 5)

Con relación a esto, el material primario expone una realidad similar a la planteada por Porcel Buenaventura, donde posiblemente el sistema de gestión de calidad ha sido implementado drásticamente chocando con la cultura organizacional propia de las instituciones educativas.

La tensión generada entre el discurso administrativo y pedagógico expuesta en la presente categoría se enmarca en entre el rose generado entre dos culturas, la cultura tradicional de la práctica pedagógica donde el docente tiene una libertad de cátedra con una cultura de la calidad la cual posiblemente es impuesta por directivas internas y externas de la institución educativa.

La implementación de los sistemas de gestión de calidad se presenta como una perspectiva novedosa en la gestión de organizaciones educativas y es precisamente su carácter innovador lo que genera al interior de la organización cambios en no solamente en la forma de trabajar sino también en aspectos socio laborales que terminan afectando el **clima organizacional** y por ende el desempeño de los empleados.

Así mismo dentro de la interacción de los actores educativos interviene una variable dentro de los procesos de cambio que se presenta como el marco sociocultural en el cual interactúan los diferentes miembros de la organización, este elemento se presenta como la cultura organizacional –elemento que está presente en la implementación de los sistemas de gestión de

calidad-

De acuerdo a las evidencias recolectadas en el material primario el **clima organizacional** fue uno de los principales factores que sufrieron en primera medida el impacto de la implementación del sistema de gestión de calidad; “Yo creería que la mayor dificultad que nosotros tuvimos fueron los mismos compañeros de trabajo, fueron los mismos docentes, porque entonces los mediamos con un instrumento cierto, nosotros necesitamos medir los procesos de alguna manera, entonces necesariamente se debe recurrir a ciertos instrumentos y entonces nosotros pasábamos el instrumento, lo socializábamos y parecía que lo diligenciaran mal de maldad, entonces lo entregaban de cualquier manera y decían hay no es que nosotros eso no lo entendemos, porque nos ponen a hacer esto, nos decían que es esto tan horrible, en que momentos se ensañaron contra nosotros, nosotros que hemos hecho, es que nos quieren hacer aburrir”(GF, 82:13)

El anterior relato pone en evidencia la tensión generada entre lo pedagógico y lo administrativo a la hora de la implementación de los sistemas de gestión de calidad, aspecto que se ve reflejado en el deterioro del clima organizacional, desencadenando actitudes negativas por parte de los empleados frente al cambio.

Ésta realidad la puede explicar la **cultura organizacional** en la cual los docentes han desarrollado su carrera, y está trasciende de la realidad propia de la institución educativa a un macro contexto cultural el cual podría llamarse “magisterio”. Dicha institución con años de creación y toda una historia que ha ido consolidando en sus miembros conductas que responden a una filosofía particular de los maestros pertenecientes al sector público de la educación colombiana y ello lo reconocen algunos maestros entrevistados; “Una de las grandes desventajas es que en el sector oficial hace falta muchísimo compromiso de parte de

algunos integrantes de los docentes, entonces cuando uno les habla del sistema de gestión de calidad inmediatamente ellos lo relacionan con más horas de trabajo, trasnochadas, procedimientos, formatos, planes de mejora, hallazgos, una cantidad de cosas, entonces inmediatamente ellos ponen como una pared y lo rechazan, porque siempre el sistema de gestión de calidad para la gente está asociado con documentos, con papeles, con formatos; esa yo creo que es como la más grande limitante” (GF, 82:2)

La cultura organizacional se presenta como un elemento que podría llegar a explicar la tensión generada entre lo pedagógico y lo administrativo, pues es de anotar que es lo pedagógico lo que enmarca lo misional de las instituciones educativas en las cuales sus miembros – personal docente y directivo docente- hacen parte de un macro contexto cultural en el cual lo pedagógico ha sido asimilado como algo donde el maestro tiene la “libertad de cátedra”; aspecto que regula la cultura organizacional y por ende el comportamiento de las personas.

De acuerdo a esto la cultura organizacional es “*el tejido de significados en función del cual los seres humanos interpretan su experiencia y guían su acción, se configura en tanto de las exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad [...]el hombre es suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”* (Geertz, 1995 p 5)

Al aceptar la anterior definición como cultura organizacional, se reconoce los elementos del contexto de la institución educativa –sociales, económicas y políticas- como variables que contribuyen a la configuración de dicha cultura, reconociendo que la institución por su naturaleza no se encuentra aislada de un macro sistema cultural, de hecho su naturaleza publica la obliga

a pertenecer a instituciones reguladoras como la secretaría de educación municipal, sindicatos y organizaciones en general.

Como organización social, en las instituciones educativas existen sujetos que comparten significados comunes y concretos, que orientan las tareas de su trabajo en un contexto educativo las cuales pueden ser pedagógicas o no pedagógicas. (Ramírez & Flores, 2006)

Sin embargo en palabras de Pérez (2000) citado por Ramírez y Flores, 2006 *“la escuela impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y desajustes evidentes de las prácticas docentes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela al objeto de conseguir la aceptación individual”*

En este sentido, el comportamiento de los docentes y directivos lo puede explicar la cultura organizacional en la cual han estado inmersos, donde lo administrativo propuesto desde el sistema de gestión de calidad puede ser visto como una variable perturbadora que amenaza con la estabilidad del sistema cultural.

Dichas percepciones o actitudes O’cass y Ngo (2007) las exponen como culturas fuertes las cuales han llevado a institucionalizar comportamientos y conductas que hacen que las organizaciones puedan presentar rechazo hacia posibles variables de cambio.

Fullan y Hargreaves (2000) por su parte, reconocen seis elementos que caracterizan una cultura escolar y que debilita a las instituciones educativas y sirve de orientación para identificar posibles barreras contra el cambio.

Sobrecarga: Los docentes presentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas,

así como una sobrecarga de reformas e innovaciones que lo paralizan, dificultándole el manejo de su tarea. Más responsabilidades de asistencia social, más necesidad de dar explicaciones y tratar con una amplia gama de posibilidades y conductas.

El aislamiento: el aislamiento profesional del maestro limita su acceso a ideas nuevas y mejores soluciones, hace que el cansancio se acumule internamente y termine por envejecer, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente.

El mito colectivo: el trabajo en equipo artificial puede disuadir a los docentes de realizar actividades valiosas con los alumnos a cambio de nada. Puede reducir la innovación y las soluciones creativas. La presión del grupo está claramente reflejada.

La competencia desproveyada: el aislamiento tiene una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas, y todas las cosas malas que se hacen y se dejan pasar sin corregir. Muchas de las soluciones de los problemas de la docencia están presentes en algún lugar pero son inaccesibles.

El problema de la falta de movilidad en el rol docente: pasar muchos años en el aula de clase sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso, la motivación y la eficacia. Pasar año tras año cumpliendo el mismo rol es desalentador. Cuando la responsabilidad se asigna solo a los líderes formales, eso los abruma y trae como resultado soluciones incorrectas y, a menudo artificiales.

Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada: es común preferir estructurales, pero no se las aplica a los problemas fundamentales de la instrucción y el desarrollo docente. Muchas

estrategias no logran motivar a los docentes para llevar a efecto mejoras, y además los disuaden de participar en la reforma.

Las características presentadas por Fullan y Hargreaves (2000) orientan hacia la comprensión de los elementos negativos que hacen parte de la cultura organizacional y que posiblemente crean barreras contra el cambio y que producen de alguna manera conductas en los individuos de la organización que terminan rechazando el sistema de gestión de calidad.

Sin embargo y de acuerdo con el material primario recolectado, la **brecha generacional** que se presenta entre el antiguo personal docente y el nuevo también puede explicar la generación de tensiones que surgen alrededor de lo pedagógico y lo administrativo; *“Yo creo que hay otro elemento que hay que tener en cuenta y es la clase de maestro que existe en las instituciones; por lo menos en Manizales hay dos tipos de maestros por la vinculación, los del 1278 y nosotros los del 2277 y en eso hay unas diferencias enormes; es muy difícil encontrar un maestro como X que vive, que siente, que disfruta, que la saborea, que le interesa, que la difunde y que vive todo el sistema, vive todo el mejoramiento continuo y encuentra uno digamos si uno tiene cien maestros del 2277, setenta no quieren saber nada de eso porque hace mucho rato ellos nacieron, se criaron y murieron pero siguen dando clase, hace rato, tan triste que muchos de ellos no sabe manejar un mouse ni lo van a utilizar, no quieren saber nada de tecnología, no quiere saber de temas Tics, no quiere cambiar nada, usted le quiere hablar de posibilidades y dicen no no no déjeme quieto; en cambio hoy en día han llegado a nuestras instituciones un tipo de maestro del 1278 con unas garantías en la parte laboral en donde la mayoría ahí si el 90% son maestros comprometidos, echados para adelante”* (GF, 82:8)

De acuerdo al anterior testimonio, las tensiones

originadas a partir del elemento cultural pueden soportarse en el tipo de vinculación y tiempo de permanencia en la organización, siendo la población mayor quienes pueden tener una resistencia alta al cambio.

En esta perspectiva un estudio realizado por la consultora de talento humano Manpower sobre la interacción generacional en el trabajo, ratifica que existen diferencias generacionales en cuanto a conducta del empleado en ambientes organizacionales que pueden determinar barreras contra el cambio en unas generaciones más que en otras.

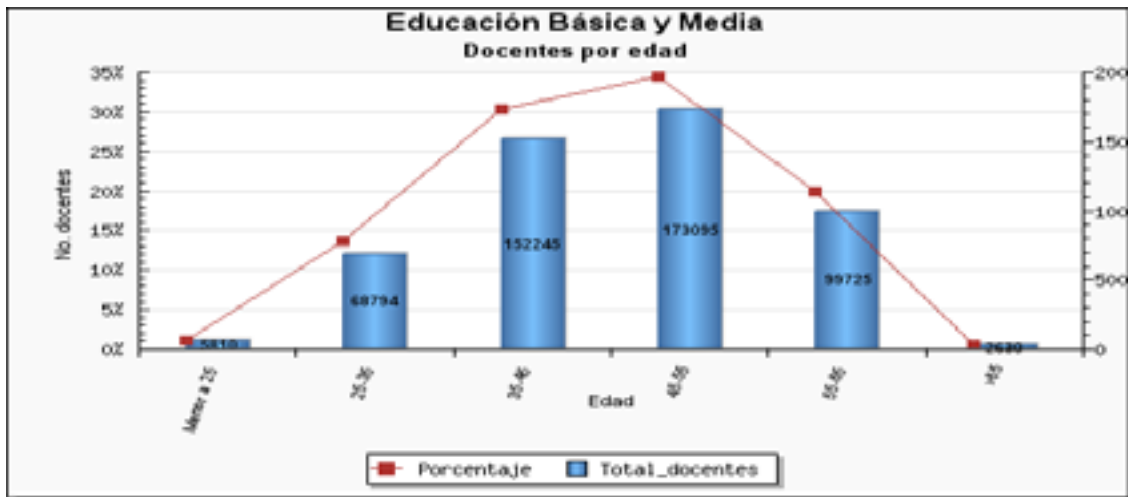
En el contexto del presente estudio y complementando los seis elementos expuestos por Fullan y Hargreaves (2000), la brecha generacional presentada en las instituciones educativas puede explicar la presencia de una resistencia al cambio a partir de la generación en la cual pertenecen la mayoría de docentes, los cuales pueden presentar características a nivel individual que trascienden a condicionar la conducta organizacional y por ende la creación de barreras culturales que dificultan la dinamización del sistema de gestión de calidad.

Con relación a esto, según reportes del MEN a 2012, la mayor proporción de docentes vinculados al magisterio se encuentran entre los 45-55 años con un 34%, seguido del grupo de docentes que tienen edades que oscilan entre los 35-45 años. Si se relacionan éstos datos con el estudio realizado por Manpower (2010) se puede afirmar que la mayoría de docentes que laboran en la educación básica y media pertenecen a la generación de los *baby boomers*, grupo que presenta características negativas como: no acoplamiento laboral con personas de menor edad, se comportan con malicia, no aceptan los cambios, pensamiento cerrado y tienen deseos de retirarse.

Este tipo de características al estar presentes en la mayoría de docentes puede llegar a

condicionar la conducta organizacional y por ende la configuración de la cultura de la institución educativa.

en formar mejores personas para en un futuro tener mejor calidad de vida yo creo que eso se medirá pero a largo plazo porque es muy difícil de pedirlo ahorita; entonces hablar de calidad



Fuente: Sistema de seguimiento MEN 2012

El material primario recolectado ubica dentro de esta categoría aquellas fuentes documentales así como también testimonios orales acerca de la concepción del ejercicio pedagógico que se realiza en las diferentes instituciones educativas analizadas. En este sentido, las tensiones evidenciadas dentro de esta categoría se enmarcan en la concepción misma del término calidad a la luz de los sistemas de gestión de calidad, pues aunque es un término que aparentemente el personal de la organización conoce en ocasiones para bien o para mal, al parecer no existe un consenso a la hora de describir este; *“...el discurso de la calidad educativa es un tema muy amplio y depende cómo quiere ver usted la calidad educativa, si usted la calidad educativa la ve evidenciada en unas pruebas saber que tiene los colegios en un nivel muy superior, nosotros no lo hemos logrado y entonces perdimos el año, pero si usted lo que quiere tener en calidad educativa son colegios más organizados, más eficientes y efectivos lo hemos logrado; pero si usted la calidad educativa la quiere ver evidenciada es*

educativa es un tema supremamente amplio” (GF, 47:10)

De acuerdo al anterior relato, pareciera ser que el sistema de gestión de calidad apunta a la organización administrativa de la institución educativa, logrando en ésta transformaciones a nivel de eficiencia y eficacia, sin embargo es el sistema de gestión de calidad el cual a partir de la definición de políticas y objetivos de calidad pareciera estar apuntando al logro de metas que son ubicadas en el ámbito pedagógico y formativo de las instituciones educativas, ello se evidencia en algunas fuentes documentales consultadas en los manuales de calidad; *“El XXX está comprometido con el proyecto de vida de las personas que integran la comunidad educativa, el mejoramiento de la convivencia escolar, la alineación con las políticas gubernamentales e institucionales y la cualificación de las prácticas pedagógicas. Para ello cuenta con la dinamización de los aprendizajes significativos de los estudiantes, una autoevaluación y un plan de mejoramiento contextualizado, mediado por la formación del talento humano y la proyección*

al bilingüismo” (MC, 77:9)

Teniendo en cuenta esta realidad, el concepto de calidad dentro de los sistemas de gestión a nivel educativo al parecer puede tener vacíos a la hora de implementarse, pues si bien éste no puede relacionarse directamente con los resultados que miden la calidad de la educación –pruebas saber- sustentando que dicho sistema está enfocado hacia el mejoramiento de lo administrativo y no al resultado de la calidad educativa, pareciera ser que el concepto de calidad se encuentra fragmentado, pues aunque este en su práctica busca organizar, sistematizar, consolidar procesos y procedimientos, a la hora de evaluar lo misional de las instituciones educativas por medio de evaluaciones institucionalizadas como las pruebas saber, el logro de la calidad educativa es ausente en los resultados.

Ahora bien, si los directivos docentes perciben el sistema de gestión de calidad como algo meramente administrativo, la tensión que surge aquí proviene de la concepción que se tiene de la calidad, pues aunque esto es reconocido, las políticas y objetivos del sistema de gestión de calidad apuntan al logro de elementos que se ubican en el ámbito formativo y pedagógico; *“No, yo no he visto eso, esa tensión no la he visto porque precisamente yo les demostré a ellos que la certificación era desde la parte administrativa y no desde la parte pedagógica, porque no se iba a certificar lo pedagógico. La tensión que inició era que no entendían entonces tenían angustia, la preocupación de que iban a certificar todo, pero una vez que yo les expliqué y que les dije que no se angustiaran que era únicamente para manejar la parte administrativa entonces ya la angustia ya no se dio en los docentes” (E, 86:43)*

De acuerdo a esto, sí el sistema de gestión de calidad apunta a la consecución de elementos eminentemente misionales, pero esto no se ve reflejado en las prácticas pedagógicas y formativas y por ende en los resultados de la

calidad educación, existe la posibilidad de que dichos sistemas existan por moda administrativa.

Una explicación a este tipo de situaciones se puede encontrar en los postulados de DiMaggio y Powell (2001) al explicar desde una perspectiva del neo institucionalismo sociológico, cómo las organizaciones pueden llegar a crear mitos racionalizados que soportan la realidad de ésta; “el objetivo de ello es legitimar – interna y externamente– el desempeño de la organización, haciéndola parecer racionalmente eficiente, más allá de su eficiencia real”

Complementando esto, De la Rosa (2002, p 16) plantea que *“...La incorporación de mitos racionalizados legitimados socialmente, es decir, institucionalizados, implica la legitimación y estabilidad de la organización, independientemente de su eficiencia”*, en este sentido las tensiones generadas a partir de los sistemas de gestión de calidad pueden estar orientadas hacia la creación de mitos racionalizados en donde los individuos de la organización los asumen con el fin de obtener una aceptación social dentro de la cultura organizacional; siendo el sistema de gestión de calidad, sus formas y artefactos los medios utilizados por los individuos para ser “eficientes” –legítimos socialmente- siendo esta eficiencia un espejismo que lo demuestra el poco impacto del sistema de gestión sobre el cumplimiento de elementos misionales.

Este tipo de conducta organizacional, DiMaggio y Powell (2001) la explican a partir de variables ambientales que ejercen presión sobre la estructura formal de la organización que pueden llegar a crear una homogeneidad estructural en el sector. De acuerdo a ello las instituciones educativas que se encuentran ya sea en fase de implementación del sistema de gestión o en proceso de certificación de calidad pueden llegar a presentar homogeneidad estructural, pues muchas de ellas reciben estímulos desde su ambiente para entrar al ámbito de la filosofía

de la calidad total.

Dichos estímulos DiMaggio y Powell (2001) los postulan como coercitivo, mimético y normativo. *El Isomorfismo Normativo*, es la tendencia a la homogeneidad de las organizaciones propiciada por otras estructuras sociales presentes en el entorno -empresas de consultoría, mismos directivos- bajo la perspectiva del presente estudio se encuentran las firmas consultoras de las normas ISO, ICONTEC, EFQM y otras. Los estímulos que reciben las instituciones educativas por parte de estas estructuras sociales son eminentemente normativas que promueven el deber ser en temas de calidad, sus acciones de implementación del sistema en el sector educativo lleva a una homogenización de este tipo de organizaciones.

Bajo esta perspectiva posiblemente puede estar oculta una tensión la cual es generada por los mensajes emitidos de las estructuras sociales mencionadas hacia las instituciones educativas, dicho mensaje tanto en el proceso de implementación y de certificación puede presentar distorsiones entre lo que se concibe como pedagógico y como administrativo.

El Isomorfismo coercitivo es la consecuencia de presiones formales e informales por parte de las organizaciones de las que uno depende. Por ejemplo los organismos públicos. En este sentido la secretaria de educación juega un papel fundamental como factor ambiental que ejerce presión sobre la estructura, al ser coercitiva en su efecto emergen tensiones que pueden llegar a distorsionar las intencionalidades del sistema de gestión de calidad.

4.2 Una Mirada Propositiva

Los hallazgos encontrados muestran una realidad en las instituciones educativas, donde emergen diferentes perspectivas del sistema de gestión de calidad, tanto positivas como negativas. Esta realidad ocasiona tensiones entre

los discursos pedagógicos y administrativos que han configurado la vida organizacional dentro de las instituciones.

Una de las principales tensiones generadas según los hallazgos es el poco consenso que existe entre los actores educativos acerca del concepto de calidad. Es de resaltar que cuando todo el sistema institucional-profesores, directivos, estudiantes y administrativos- deben trabajar en pro de la implementación del sistema el cual busca un solo fin, la calidad, todos y cada uno de ellos deben tener muy claro que es la calidad, pues tal y como se ha visto en los hallazgos encontrados, son diferentes las concepciones que se tiene de ésta.

Al presentarse esta realidad son muchos los esfuerzos a nivel organizacional que pueden resultar en vano, pues cuando cada uno de los miembros de la organización no tiene claro cuáles son las acciones de calidad que debe hacer para poder alcanzar la calidad enunciada en los ámbitos misionales, se pueden generar tensiones que repercuten en la generación de conductas de rechazo que en el día a día pueden consolidarse de una manera tan fuerte que permean la cultura organizacional de la institución.

Aunque la cultura y el clima organizacional son abordados en el presente análisis como posibles fuentes generadoras de tensiones, el principal elemento de generador se puede ubicar en poco el consenso del concepto de calidad.

Bajo esta mirada, la implementación de los sistemas de calidad en las instituciones educativas debe realizarse bajo parámetros que consideren el contexto socio cultural de la organización; es de resaltar el contexto bajo el cual fue desarrollada la filosofía de la calidad total, la cual proviene de contextos eminentemente productivos, donde el control de actividades de manufactura se fueron consolidando poco a poco la filosofía de la calidad total configurándose

en lo que hoy se conoce como los sistemas de gestión de calidad.

Desde este contexto, los sistemas de gestión prometen proporcionar los medios a partir de la eficiencia y la eficacia para que la organización cumpla su misión bajo una filosofía de la calidad. Sin embargo, dichos modelos han entrado al contexto educativo sin ser debidamente contextualizados para tener éxito; en su esencia los sistemas de gestión tienen pretensiones positivas para las organizaciones, pero al parecer no se ha realizado un proceso de adaptación exitoso en el ámbito educativo.

La descontextualización de los modelos de gestión en el sector educativo tiene un precio alto a la hora de su implementación, lo que se evidencia en el poco consenso que existe entre el concepto de calidad y en el desperdicio de esfuerzos que no garantizan el logro de aspectos misionales claves.

Bajo esta perspectiva, las instituciones educativas entran en la adopción de modelos de gestión de calidad en muchas ocasiones por el afán de tener una legitimidad social frente a los demás miembros del sector -Secretaría de Educación, padres de familia-egresados y comunidad en general- invirtiendo grandes esfuerzos en la consecución de la certificación de calidad.

Este tipo de acciones convierten los sistemas de gestión de calidad en fines y no en medios para el logro de aspectos misionales. Cuando ello es considerado como un fin la filosofía de la calidad total se distorsiona, en consecuencia se crea una falsa eficiencia, el clima organizacional se deteriora y el logro de los objetivos organizacionales se obstaculiza.

Esta realidad muestra la gran responsabilidad que tienen las agencias consultoras de calidad dentro del ámbito educativo. Dichas prácticas de consultoría deben realizarse con la debida contextualización del sector,

atendiendo a aspectos socioculturales de este tipo de organizaciones. La contextualización del modelo no puede ser solo tarea de la institución educativa, las agencias consultoras deben haber desarrollado desde lo teórico y lo empírico modelos validados para ser implementados en las instituciones educativas, donde consideren elementos de gestión del cambio y sensibilización ante el nuevo modelo de gestión.

El papel de las agencias consultoras debe trascender el plano de la consultoría a un plano de agentes de cambio. Por ello su rol dentro del proceso debe ser el producto de la experiencia y conocimiento del sector, donde tengan la capacidad de proponer medios para alcanzar la calidad educativa mirada desde las prácticas institucionales propias de una organización educativa.

En este sentido lo administrativo no puede estar aislado de lo pedagógico. Por el contrario, se presenta como el medio y no como el fin para garantizar la calidad educativa; es un dispositivo de apoyo, y no el centro de la organización.

Cuando la agencia consultora reconoce el campo sociocultural en el cual va a ser implementado el sistema de gestión de calidad, se hace posible realizar proceso de cambio cultural en las organizaciones, el lenguaje, símbolos y rituales serán acorde a su realidad y no irrumpirán contra su cultura original.

El rol de las agencias consultoras debe ser repensado en busca de asignar una mayor responsabilidad en su accionar, el cual debe ser producto de la investigación e innovación de modelos de calidad en el ámbito educativo.

En lo referente a la influencia que han tenido los sistemas de gestión de calidad en las prácticas educativas se encuentra que aunque existen elementos positivos, no se puede afirmar que estos generen directamente un cambio positivo en los procesos y prácticas curriculares; la implementación de estos sistemas ayuda

indirectamente a mejorar procesos curriculares de la escuela. Se debe pensar entonces en potencializar dichos aspectos positivos pero sin perder los espacios que están especialmente dedicados a la reflexión y mejoramiento curricular para reemplazarlos en razón de una certificación; si uno desplaza al otro puede generar tensiones y ambientes de trabajo tensos.

Será necesario que en el momento de planear la implementación de modelos de gestión de calidad se tenga presente que existen espacios que son dedicados exclusivamente al mejoramiento curricular de la escuela, y deberán ser respetados por dicha planeación.

Además, si todos estos aspectos positivos y el mismo hecho de implementar un SGC, siendo el director o rector el llamado a liderarlo, no se realizan teniendo en cuenta cada una de las opiniones y posiciones de los actores de la institución educativa, se llevarán a cabo como una obligación, siendo el resultado último el deterioro del ambiente escolar y las posiciones de rechazo. Se hace necesario entonces, reflexionar sobre formas para cambiar la mentalidad de los actores que interactúan en la escuela, mediante procesos de un liderazgo no autoritario.

Desde otra perspectiva se evidencia que la principal tensión en los procesos y prácticas didácticas es la resistencia al cambio al inicio del montaje e implementación de los sistemas de gestión de calidad, y el choque de incluir en la cotidianidad de los docentes elementos propios del sistema que consideran poco importantes para el fin último de las instituciones: la educación.

Si bien al pasar el tiempo la aceptación de los sistemas es mayor, la fase inicial puede resultar traumática. Por ello es necesario que los docentes conozcan la importancia del sistema desde que se concibe la idea de implantarlo en la institución; a largo plazo ello puede

contribuir a obtener una mayor receptividad. Se podría lograr una mayor y mejor aceptación si previo a imponer un proceso se realizara una familiarización con el tema y con el impacto de este en las instituciones educativas. Una idea es hacerlo a través de la presentación de casos exitosos a nivel nacional e internacional en el campo de la educación, esto sin relacionar la institución de educación con las empresas productivas, aspecto que genera resquemor en la comunidad educativa.

La carga laboral es otro elemento susceptible que genera tensiones al interior del equipo de trabajo, las cuales pueden trascender al entorno familiar de los docentes. Así, es importante el compromiso de todos los docentes y no solo de aquellos sobre quienes se recarga el trabajo. Es necesario un mayor compromiso de toda la planta docente que permita elaborar un cronograma de trabajo producto de un acuerdo colectivo, que se pueda realizar mensualmente; que, además, se respete la jornada laboral, de ser posible llegar a pactos de mutuo acuerdo sobre la realización de trabajo extra, el cual pueda ser realizado por los docentes en casa, pero que sea aceptado más por un alto nivel de compromiso con la institución que con el sistema.

Desde una mirada administrativa y financiera se evidencia que con las limitaciones que cuentan las instituciones de educación básica y media a nivel presupuestal, resulta difícil captar y destinar recursos para actividades que no sean completamente necesarias, por lo que el hecho de hacer esfuerzos importantes para la consecución de recursos e invertir estos en un sistema de gestión de calidad y una certificación que posiblemente no podrá ser renovada por la misma escases de recursos, genera tensiones al interior de las instituciones ya que la comunidad educativa conoce de las prioridades y necesidades en cuanto a la inversión en la institución.

Si bien se ha visto las instituciones que han iniciado este proceso y han llegado exitosamente a una primera certificación se han topado con inconvenientes financieros para ser recertificados, aún a pesar de no contar con una entidad certificadora detrás de su proceso, las instituciones han optado por conservar lo mejor del sistema y por mantenerlo en funcionamiento, cumpliendo así el verdadero objetivo de este que va más allá de un sello en la papelería institucional, permitiendo que aflore la verdadera organización interna que trae y que al final se debe ver reflejada en el mejoramiento de los procesos educativos.

Los sistema de gestión de calidad y su propósito no deben ser concebidos del mismo modo que en las empresas productivas, en las que se tiene un enfoque utilitarista y en donde las que cuentan con la certificación pueden firmar más contratos o tener mejores posibilidades de ganar una licitación. En las instituciones de educación básica y media públicas ya se cuenta con una población objetivo a la cual le satisface una necesidad que más que ser la de educación es la de formación, por lo que los padres de familia se fijan en otros elementos diferentes a si la intuición está o no certificada. Tienen en cuenta, por ejemplo, la cercanía física de la institución respecto a su vivienda; si cuenta o no con restaurante escolar; el resultado en las pruebas ECAES de los egresados de dicha institución; si los jóvenes pasan a la universidad; si la institución ofrece una formación más allá de la básica, por ejemplo algún tipo de formación en oficios y la jornada escolar que manejan, entre otros. Por lo tanto, la relevancia del sistema de gestión de calidad, ante el verdadero cliente de la institución, el estudiante y su familia, puede pasar a un segundo plano de cara a sus necesidades apremiantes.

Si la importancia del sistema es mejor comprendida por los directivos y docentes, quienes finalmente saben cómo afecta este la formación de los estudiantes, se le puede dar

esta misma trascendencia sin contar con una entidad certificadora. Se podría decir que es posible tener un sistema de gestión de la calidad sin certificarse, obteniendo la asesoría de instituciones de educación superior expertas en el tema, brindada por demás de forma gratuita, tomando del sistema lo que mejor para sí, adaptándolo a su ambiente sin que las finanzas de la institución se vean golpeadas y realizando un proceso donde los verdaderos conocedores de la institución (directivos y docentes) determinen qué elementos del sistema son mejores para la misma.

REFERENCIAS

- Alvesson, M. (1990) On the popularity of organizational culture. *Acta Sociologica*, 33, 1, 31-49.
- Buenaventura, P (1995) Dirigir el Cambio de la Cultura Organizacional hacia la Calidad Total. Cuadernos, 28 p 11-18
- CONTRERAS, H. (2004) Pedagogía y otros conceptos afines. Bogotá, D. C. Colombia, S.E.M. Ltda.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Trilce, Ediciones
- De la Rosa, A. A (2002) Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional, Administración y Organizaciones. Universidad Autónoma Metropolitana
- DeBruyne, P. (1973). *Teoría moderna de la administración de empresas*. Madrid: Aguilar.
- Díaz Vila, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico.
- DiMaggio, Paul y W. Powell (2001) "Introducción",

- en Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 33-75. (1991)
- Fullan, M; Hargreaves, A (2000) *La escuela que queremos*, SEP Mexico
- Galicia Osuna, David (2009). El discurso administrativo y la tradición pragmática. E-journal. UNAM. México 135-153
- Geetz. C (1996) *La interpretación de las culturas*, Gedisa Barcelona
- Hernández Martínez, A., Saavedra Mayorga, J., & Sanabria R., M. (2007). Hacia la construcción del objeto de estudio de la administración: una visión desde la complejidad. *Revista de la Facultad de ciencia económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 91-112.
- Huerta, Alanis (1996). **Identidad Científica de las Ciencias de la Educación**. México: Trillas
- Koontz, H., & Weihrich, H. (1994). *Administración una perspectiva global* (Décima edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- López Gallego, F. (Julio de 2004). Dobles sentidos y connotaciones del discurso administrativo: Dispositivos de poder en las organizaciones. *AD-MINISTER*, 11-21.
- Manpower (2010) *Reescribiendo las reglas: La interacción generacional en el trabajo*. Disponible: http://www.manpower.com.mx/uploads/press_room/estudios_investigaciones/Reescribiendo_las_reglas_La_Interaccion_generacional_en_el_trabajo.pdf consultado en Octubre de 2012.
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega.
- O'cass, A. and Ngo, L. (2007). Market orientation versus innovative culture: two routes to superior brand performance. *European Journal of Marketing*, 41 (78), 868-887.
- Perez, G; Angel, I (2000) *la cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata. Madrid
- Pupin, C; Echavarria, S (1990) *Cultura Empresarial*. Diaz de Santos. Madrid.
- Ramirez. L, V; Flores, V. F (2006) *Perspectivas en la sociología de las organizaciones para el estudio de la supervisión escolar*, *Tiempo de Educar*, vol 7 n° 014 pp 243-275.
- SÁNCHEZ, B, J. O (2009). *Hacia un Paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las instituciones universitarias*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Biblioteca Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. (1997). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: CORCAS Editores Ltda.
- Viloria, Norka y Casal, Rosa Aura. *Las Ciencias de la Educación a través del Proceso Administrativo*. Actualidad Contable FACES Año 7 N° 8, Enero-Junio 2004. Mérida. Venezuela. (96-107).