



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La gestión; dispositivo de las políticas educativas en
las Instituciones Educativas en Colombia, 2002 – 2015**

Autor(es)

Adriana Arbeláez Barrero

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento

Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2021



**La gestión, dispositivo de las políticas educativas en las Instituciones Educativas en
Colombia, 2002 – 2015**

Adriana Arbeláez Barrero

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Doctora en Educación

Director:

Doctor Arley Fabio Ossa Montoya

Línea de Investigación:

Estudios Históricos en Educación, Pedagogía y didáctica

Grupo de Investigación:

Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2021.

Cita: (Arbeláez, 2021)

Referencia: Arbeláez, A. (2021) La gestión, dispositivo de las políticas educativas en las Instituciones Educativas en Colombia, 2002 – 2015, [Tesis Doctorado] Universidad de Antioquia, Medellín.



Doctorado en educación, Cohorte XV.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis padres, Rubelio y Betty.

Agradecimientos

Quiero agradecer a cada familiar, amigo, colega y persona que en la trayectoria de esta investigación estuvo presto de manera amorosa a dar el ánimo y el impulso necesario para su concreción. Especialmente, en tiempos de una pandemia.

A mi Maestro, Dr. Arley Fabio Ossa Montoya, Profesor y Director de mi tesis, por estar hace varios años guiándome en los vericuetos del conocimiento, por su generosidad y su bondad siempre para conmigo.

Al profesor, Dr. Andrés Klaus Runge Peña, docente en mis estudios de maestría y doctorado de la Universidad de Antioquia, por la rigurosidad de su enseñanza y por compartir conmigo la genialidad de sus ideas para despejar el complejo horizonte investigativo de la gestión educativa en el país.

A la profesora, Dra. Dora Niedzwiecki, a su equipo acompañante en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- Argentina, por la amabilidad de su acogida y aportar a esta búsqueda al mostrarme alternativas de indagación del quehacer de los directivos docentes en otros escenarios posibles.

Agradezco a la Universidad de Antioquia, y en ella como institución a cada persona que posibilitó mis estudios en cada aspecto, siempre de manera atenta, afectuosa y correspondiente.

A mis amigos, por estar ahí expectantes y solidarios a que cumpliera este anhelo. A Matías, porque su vida iluminó la mía y me llenó de esperanza y confianza. A mí amada familia, Rubelio, Luis Fernán y Mauricio. A mis sobrinos, tías, primos y demás, por ser para mí refugio y fortaleza incondicional. A Gloria Inés y Gladys por su amor fraternal.

Al amor divino manifestado en mi ángel materno.

Y agradezco de manera especial a cada estudiante encontrado en mi camino de maestra, a cada profesor y directivo con el que he caminado animosamente en la enseñanza y la dirección educativa, a cada institución habitada. Han alimentado mis inquietudes, mis sospechas, y sobre todo han mantenido en mí el amor por la educación en mi país.

Tabla de contenido

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN.....	10
1. EL ASUNTO DE LA FORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	16
1.1 Atender al problema de la formación de la gestión educativa a partir de instancias y procedimientos de control.....	16
1.2 Indagar la teoría social existente.....	22
1.3 Objetivos.....	24
<i>1.3.1 Objetivo general</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>24</i>
1.4 Justificación.....	25
2. UNA CAJA DE HERRAMIENTAS FOUCAULTIANA DISPUESTA PARA EL ANÁLISIS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA.	27
2.1 La metódica de análisis para una historia del presente.	27
2.2 La operacionalización de la caja de herramientas	34
<i>2.2.1 Arqueología, discurso y gestión educativa.</i>	<i>35</i>
<i>2.2.2 Genealogía, poder y gestión educativa.....</i>	<i>37</i>
2.3 Etapas de análisis. El abordaje a las prácticas discursivas y no discursivas.	39
2.4 El análisis y sus momentos.....	42
<i>2.4.1 Momento 1. El ordenamiento del discurso.</i>	<i>43</i>
<i>2.4.2 Momento 2. Rastreo de los discursos de la gestión educativa a partir de una historia del presente.....</i>	<i>45</i>
<i>2.4.3 Momento tres. Despliegue de las prácticas discursivas en relación a la gestión educativa.</i>	<i>47</i>
2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.	48
<i>2.5.1 Técnica: tematización.</i>	<i>48</i>
<i>2.5.2 Instrumento: ficha bibliográfica.....</i>	<i>49</i>

3. EL RASTRO DEL DISPOSITIVO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	50
3.1 El poder y sus formas.....	51
3.1.1 <i>Tejer el poder en las Instituciones Educativas -IE- de básica y media.....</i>	<i>52</i>
3.2 Destejer el poder en las IE de básica y media.....	56
3.2.1 <i>El gobierno de las IE de básica y media.....</i>	<i>63</i>
3.2 El saber de la gestión educativa.....	70
3.3 El saber y poder de la gestión educativa.....	79
4. LA PLANEACIÓN, PROCEDIMIENTO DE INSTALACIÓN DEL DISPOSITIVO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	82
4.1 Descifrando el entramado de la planeación y sus entrecruzamientos.....	83
4.2 Las relaciones de estrategia entre planeación, políticas educativas y la política de calidad.....	92
4.3 La planeación del establecimiento educativo integrado.....	96
5. LA ORGANIZACIÓN, ACCIÓN TRANSFORMADORA DE LA ADMINISTRACIÓN EN UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA.....	104
5.1 El ordenamiento y funcionamiento de la organización como un procedimiento de control.....	105
5.1.1 <i>La transformación de la organización como una práctica gubernamental.....</i>	<i>109</i>
5.1.2 <i>Un renovado sujeto para la administración escolar.....</i>	<i>112</i>
6. EL DIRECCIONAMIENTO, INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA EL CONTROL SOBRE SUJETOS, ESPACIOS Y SOCIEDADES.....	115
6.1 La configuración del direccionamiento como un instrumento metodológico. .	117
6.2 Las secretarías de educación como espacio generador de poder sobre el direccionamiento escolar.....	121
6.3 La sujeción de los sujetos en los espacios configurados por el procedimiento de control.....	125
6.3.1 <i>La figura del sujeto directivo docente.....</i>	<i>126</i>
6.3.2 <i>La figura del docente.....</i>	<i>130</i>
6.3.3 <i>Sujetos de sí, reconducir el funcionamiento del poder.....</i>	<i>133</i>

7. LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA, EL REFINAMIENTO DE UNA TECNOLOGÍA DE PODER.	136
7.1 La integración de fuerzas para la configuración de la función de control, inspección y vigilancia.	137
7.1.1 <i>El sistema de diferenciaciones.</i>	<i>140</i>
7.2 El cumplimiento de la norma. Objetivo de la acción integradora y diferenciadora de la inspección y vigilancia.	143
7.2.1 <i>Correlaciones entre el objetivo del cumplimiento de la norma y la calidad.</i>	<i>146</i>
7.3 La racionalización del procedimiento de control.	148
7.3.1 <i>Refinar el poder para lograr el objetivo de la inspección y vigilancia.</i>	<i>149</i>
8. LA EVALUACIÓN, CONCRECIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER Y DE ESTRATEGIA PARA LA REGULACIÓN DEL DISPOSITIVO.	154
8.1 Condiciones de posibilidad de los procesos de sujeción y regulación.	155
8.1.1 <i>El lenguaje como condición de posibilidad.</i>	<i>155</i>
8.1.2 <i>El micropoder como condición de posibilidad.</i>	<i>158</i>
8.1.3 <i>La inseparabilidad entre el sujeto y el micropoder como condición de posibilidad.</i>	<i>160</i>
8.2 El sistema de evaluación como mecanismo de regulación.	163
8.2.1 <i>Controlar y regular por medio de la evaluación a directivos y docentes.</i>	<i>166</i>
9. CONCLUSIONES.	171
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	186

Lista de Tabla

Figura 1: Instancias de control	56
Figura 2: Serie de procedimientos de control	57

Resumen

La investigación denominada, "La gestión; dispositivo de las políticas educativas en las Instituciones Educativas en Colombia, 2002 – 2015", analiza desde una analítica arqueológica y genealógica, la formación de la Gestión Educativa como dispositivo, a partir de las instancias y procedimientos de control en la política educativa del país. Esta investigación problematiza los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, de los procedimientos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa, en un período de trece años de desarrollo e implementación, para así describir el despliegue de las instancias de control en la producción de saber y poder en dichas instituciones.

Metodológicamente, se acude a la operacionalización de la caja de herramientas dispuesta por Michael Foucault, para develar que el saber de la gestión educativa, se despliega a partir de un dispositivo que no sin tensiones ha logrado sujeciones en los actores de las Instituciones Educativas de enseñanza Básica y Media, a través de relaciones de poder dadas en la instalación y desarrollo de dicho dispositivo de gestión, para apuntalar las transformaciones educativas construidas intencionalmente desde las políticas educativas, de un sujeto y unas comunidades educativas que por esta vía fueron disciplinadas, normalizadas y controladas y al mismo tiempo acrecentadas desde múltiples formas de poder.

Palabras clave: instancias de poder, procedimientos de control, saber, poder, sujeto.

Abstract

The investigation called, “The management; device of educational policies in Educational Institutions in Colombia, 2002 - 2015”, analyzes from an archaeological and genealogical analysis, the formation of Educational Management as a device, based on the instances and control procedures in the country's educational policy. This research problematizes the orderings, operations, transformations, relationships and correlations of the control procedures that define the device of educational management, in a period of thirteen years of development and implementation, in order to describe the deployment of control instances in the production of knowledge and power in these institutions.

Methodologically, the operationalization of the toolbox provided by Michael Foucault is used, to reveal that the knowledge of educational management is deployed from a device that, not without tension, has achieved subjection in the actors of the Educational Institutions of Elementary and Middle schools, through power relations given in the installation and development of said management device, to underpin the educational transformations intentionally built from educational policies, of a subject and educational communities that in this way were disciplined, normalized and controlled and at the same time augmented by multiple forms of power.

Keywords: instances of power, control procedures, knowledge, power, subject.

Introducción

El presente de la gestión educativa en Colombia obedece de manera preponderante al despliegue histórico de la implementación desde el Ministerio de Educación Nacional del dispositivo de la gestión educativa el cual, durante el período comprendido entre los años 2002 al 2015, logró su desarrollo a partir del ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y correlaciones (Ossa, 2011) de las instituciones, sujetos y discursos, en tanto regularidades discursivas configuradas desde las políticas educativas del país en una disposición de relaciones de poder y relaciones de estrategia que tejieron modos de acción y formas de control (Foucault, 1994), que de manera respectiva, como procedimientos e instancias instalaron formas ritualizadas de poder (Foucault 2005) para crear las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad del nuevo dispositivo de gestión, con el que se transformó a los sujetos directivos docentes y docentes y el gobierno de la vida de las instituciones educativas de básica y media.

Tiempo Presente, que es a su vez la construcción social en el tiempo histórico distinguido desde las políticas educativas, como de implementación y ejecución del mejoramiento institucional que hiló durante trece años un discurso seleccionado, distribuido y controlado (Foucault, 2005) propiciador de dominio, sujeción y resistencia en las tendencias de la gestión escolar y que presentó en su superficie como acontecimiento de inicio la emergencia del nuevo Modelo de Gestión Educativa (MEN, 2003) y de cierre la obligatoriedad de la medición de la calidad a través del Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE- (Decreto 1075, 2015). Período de tiempo que marcó la discontinuidad de lo aplicado hasta entonces como formas de organización y dirección escolar y que a partir del año 2002 constituyó un espacio caracterizado por un ejercicio de poder permanente que estructuró el campo de las acciones de las relaciones de poder, a partir de instancias conductoras de las racionalidades que se instauran, los objetivos que se persiguen, las formas de institucionalización que mejoran, los sistemas de diferenciación que motivan, las modalidades instrumentales que concretan (Dreyfus; Rabinow, 2001), para actuar sobre las acciones de los sujetos encargados de gestionar los procedimientos administrativos de planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación.

A partir de esta forma de poder intencional se tejió de manera sigilosa el proceso de organización institucional hacia el mejoramiento. En su tecnología de disciplinamiento y normalización sobre los sujetos agentes de la gestión educativa, constituyó un dispositivo de control que agrupó desde la dispersión de los discursos construidos desde los sujetos y las instituciones, elementos del saber de la gestión, para agruparlos en una regularidad que atendiera a los juegos de intereses ocultos o expuestos de esta nueva forma de gobierno en las instituciones educativas. En la expansión de su poder normalizador atendió los cambios de posición (García, 2011) necesarios para la acomodación del sistema educativo, sus sujetos y discursos, de cara a los nuevos escenarios solícitos desde las políticas educativas y en clara relación con políticas neoliberales. Vehiculizó desde los procedimientos de control los modos de acción que orientaron las sujeciones de las conductas, gestos, opiniones “eventuales o concretas, futuras o presentes” (Foucault, 1988, p. 14) en un complejo que conjuró “poderes y peligros” (Foucault, 2005, p. 14) para apuntalar las transformaciones educativas de los sujetos y sus comunidades educativas que por esta vía fueron disciplinadas, normalizadas y controladas y al mismo tiempo acrecentadas desde múltiples formas de poder.

La pesquisa expuso que el amarre de dichos componentes administrativos a los niveles internos y externos de su funcionamiento, la correspondencia establecida por el gobierno entre mejoramiento, calidad y progreso (MEN 1996) y las premisas justas de participación y concertación, dadas de manera iterativa en todos los campos de dispersión del dispositivo, crearon una relación de dominación (Foucault, 2002) constante, silenciosa, oculta, en la administración educativa y en lo corpóreo de sus gobernantes. Mediante el poder disperso pero orientado, el dispositivo activó el juego de relaciones entre directivos docentes, docentes, líderes educativos y comunidad educativa en general en una intención concreta de instalar la capacidad de ejercer poder los unos sobre los otros, para una vez adquirida, desplegar la discursividad hacia la intención ministerial de una “reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas, a través de organizaciones escolares adaptadas al mundo moderno” (MEN, 1996, p. 2).

Por lo anterior, la condición del dispositivo de la gestión educativa de ser un acontecimiento vigente en el pasado reciente y en el presente de la gobernabilidad escolar,

hizo relevante la problematización de su tiempo al ser una faltante el develar la manera como se constituyó históricamente este objeto macro, qué procedimientos lo hicieron viable y cómo se formó un saber (Restrepo, 2011) que durante trece años precisó modos de ser y actuar. Razones que llevaron a la decisión metodológica de describir y analizar los archivos a partir de un método arqueológico y genealógico ofrecido por Michael Foucault en función de detallar los procesos de rarefacción, de reagrupamiento, formación dispersa y unificación de los discursos desde su “ataque, su perspectiva y su delimitación” (Foucault, 2005, p. 65). Bajo esta perspectiva se realizó la selección de herramientas conducentes al rastreo del poder incrustado en el saber asistente del dispositivo de la gestión educativa.

Esta investigación inicialmente tuvo su base en las condiciones históricas establecidas y en la función de los discursos representativos, para despojarse de la utilidad instrumental de ambas y restituir las a partir de la historia cultural, acaecida (Chartier, 2015) en la estratificación de las prácticas discursivas y no discursivas, dadas a partir de las relaciones de fuerzas (Deleuze, 2014) entre procedimientos e instancias de control. Por esta vía se posibilitó la producción de un saber en el campo de la gestión educativa a partir de un análisis “crítico e histórico” (Chartier, 2015, p.18) que fundamentó genealogías concretas y situadas a partir de la caja de herramientas foucaultiana. La investigación dilucida respuestas a las razones del determinismo intencionado de instalación y ejecución de este dispositivo de gestión (Foucault, 2004) y que develan la resistencia acometida desde los sujetos directivos y docentes, en su acción de constituir pliegues alternativos a la dominación imperante y ejecutados a través de elementos estéticos, éticos y políticos que como líneas de fuga propiciaron espacios de libertad pensadas en una lógica de cambio y en devenires alternativos para la escuela.

Es este planteamiento el que encauza un objetivo general hacia el análisis de la formación de la Gestión Educativa como dispositivo a partir de las instancias y procedimientos de control en las políticas educativas en Colombia, en el período 2002-2015. Interés que lleva a problematizar los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, de los procedimientos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa y a indagar el despliegue de las instancias de poder en la producción de

saber y poder para la gestión de instituciones educativas en Colombia, a partir de las políticas educativas.

El primer capítulo de la investigación plantea el problema y las formas que determinaron el presente de la gestión educativa a partir del análisis de su formación como dispositivo, la delimitación del mismo mediante los antecedentes investigativos, las preguntas que orientaron la investigación y el aporte al conocimiento.

El segundo capítulo constituye el horizonte teórico y conceptual de la investigación. Es el rastreo a la teoría social existente para identificar en la emergencia de las materialidades discursivas referentes a la gestión, los objetos cuya fuerza constituyen conceptos. Es el desciframiento de los conjuntos discursivos, las agrupaciones, las series, para rescatar en ellas el concepto que orienta y limita la indagación. Tarea que encontró en dos potentes herramientas de la caja foucaultiana, el dispositivo y la gubernamentalidad, rejillas para problematizar los conceptos en torno a la gestión educativa, las políticas educativas, los procedimientos e instancias de control, como elementos de la principal red conceptual y a partir de la cual se tejieron otras que crearon las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad durante trece años del dispositivo de la gestión educativa.

La metodología, tercer capítulo, expone la decisión de la investigadora para diseñar a partir de la arqueología y la genealogía el método de análisis de las prácticas discursivas y no discursivas dispuestas en la superficie del dispositivo. Detalla la utilización de la caja de herramientas en una primera identificación de enunciados, objetos, conceptos y estrategias dispuestos en relación a los discursos, las instituciones y los sujetos, para desplegar una “lectura discursiva” (Zuluaga, 1999, p. 240) conducente a develar las reglas de análisis de cada procedimiento de control, es decir, su ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y correlaciones.

Acoger esta metodología llevó a examinar las condiciones que a partir del año 2002 posibilitaron la emergencia de un nuevo modelo de gestión en las instituciones educativas de básica y media del territorio nacional. La genealogía permitió entender las razones del saber construido a partir de este momento y los poderes que se pusieron en juego durante los trece años siguientes para dar surgimiento a este dispositivo de control. Lo enunciable y lo visto, lo pensable y lo oculto, las “reglas anónimas, históricas” (Foucault, 2004, p. 154) de esta

época y definidas por el saber (Runge, 2002) tejieron la otra historia que se enuncia en los siguientes capítulos.

La planeación, capítulo de informe de resultados, es la cuarta apuesta de este escrito. Apertura el entramado de relaciones de poder establecidas por el dispositivo para la concreción de su implementación y ejecución. Cobra sentida importancia al develarse en su ordenamiento la manera como se confabuló desde apuestas internacionales el plan para transformar el sistema educativo colombiano en un interés explícito de vehiculizar el sistema económico neoliberal. Enfatiza así mismo el papel jugado por el Proyecto Educativo Institucional -PEI- como instrumento representativo de la autonomía escolar pero al mismo tiempo articulador de los intereses del dispositivo pensado desde los planes de desarrollo, educativos y operativos.

En directa relación con la planeación emergió como serie de las series y agrupaciones en la superficie del dispositivo, la organización. Quinto capítulo que desentraña la instalación del nuevo modelo organizacional y su transformación en una práctica gubernamental que constituyó un renovado sujeto, directivo docente y docente, para la organización escolar. Como procedimiento su interés es incorporar a las prácticas escolares el concepto de la gestión, definición y acción que marcará un rumbo diferente en la forma de gobernar la escuela.

Afirmando la tríada que sustentó la configuración de la gestión educativa como un dispositivo de control se reveló el direccionamiento, sexto capítulo. Componente de la administración cuyo análisis evidenció los modos y las formas en que este instrumento metodológico engranó los procedimientos para lograr el disciplinamiento en los sujetos y la normalización en la comunidad educativa para que en cada espacio escolar se desplegara una forma de gobernar articulada al dispositivo. Resalta el escrito el papel de los espacios institucionales, como las secretarías de educación y los espacios escolares como generadores de poder, configurados por el procedimiento para conducir la objetivación de los sujetos.

Con las estrategias de control sobre el gobierno de la vida de las instituciones educativas y la vida de los sujetos gestores educativos, la inspección y vigilancia conforma el séptimo capítulo del informe. Sus líneas dedican un lugar en la historia del dispositivo al sustentar la forma como este procedimiento actúa para lograr la obligatoriedad de

cumplimiento del nuevo modelo de gestión so pena de la sanción. Capítulo que descubre a detalle el refinamiento del poder para lograr el objetivo ministerial.

La evaluación cierra los capítulos del informe. Su despliegue describe la correlación con los otros procedimientos en el ejercicio de conformar un sistema que encontró en el discurso evaluativo y en el poder micro de sus herramientas las condiciones de posibilidad para consolidar la tecnología de poder.

Paralelo a la descripción de las formas de poder apalancadas en cada procedimiento por medio de las instancias de poder, surge también la escritura que revela el acrecentamiento frente a la gestión por parte de los sujetos directivos docentes y docentes a partir de la resistencia. Cada línea es el testimonio de las luchas y embates acaecidos en el espacio escolar durante trece años de búsqueda de alternativas y libertad. Posturas no alineadas que atienden a las situaciones nuevas de la escuela y que se comprenden desde la pedagogía y desde el quehacer diario, continuo, cotidiano y cercano a la realidad de las vivencias esquivando la racionalidad administrativa.

Esta es una historia que no concluye. Entre sus razones están la contemporaneidad del dispositivo el cual se actualiza en la continuidad de las políticas educativas proclamadas desde el año 2015, el enrarecimiento de cada procedimiento de control y los embates permanentes al sistema y su modelo. La descripción y análisis en el tiempo situado, permitió, constatar que, los modos y formas de poder representados por los procedimientos de control y las instancias que estratificaron el poder mediante las diferenciaciones excluyentes de los sujetos, los objetivos perseguidos ministerialmente, los medios para crear relaciones de poder continuas, las formas de institucionalización recreadas permanentemente y los tipos de racionalidad instrumental, funcionalista, pragmatista y utilitarista desplegadas para naturalizar el poder, fueron las razones para configurar la gestión educativa como un dispositivo de control y a partir de allí transformar las prácticas discursivas y no discursivas en las instituciones de educación básica y media.

Conclusión que lleva a considerar la presencia oportuna del otro discurso, construido desde el trasegar de directivos docentes, maestros y maestras, estudiantes y comunidad, en la realidad de su forma de gobierno, el cual se ve torna a veces arrollado por el poder, pero siempre va de cara a la luz de la libertad.

1. El asunto de la formación de la Gestión Educativa

1.1 Atender al problema de la formación de la gestión educativa a partir de instancias y procedimientos de control.

En Colombia, a partir del año 2002, se instaura un nuevo modelo de gestión para las instituciones educativas de básica y media. Durante los trece años siguientes se sucede la implementación y ejecución de lo que se conoció como la guianza del mejoramiento institucional conducente a desarrollar un plan de mejora en las secretarías de educación e instituciones públicas del país con miras a instalar una política de calidad correspondiente (MEN, 2010c), y en atención a esa tarea, las estrategias gubernamentales para concretarla.

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994, el Estado colombiano traza el horizonte institucional para esta guianza y en su artículo 72, establece que el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, diseñará planes de desarrollo para el sector educativo, siendo el Plan Decenal de Educación del 23 de febrero de 1996 y con cobertura hasta el 2005, el primero en promulgarse y en incluir la política de calidad y cobertura de la educación en el país. La característica de este plan y los que le suceden, tanto nacionales como sectoriales, es el reconocimiento a las faltantes y debilidades de la educación, la afirmación de las transformaciones educativas a partir de políticas de Estado y la convocatoria a la sociedad, la familia y en especial al sector empresarial a lograr la transformación educativa y por ende la modernización de la educación.

La elaboración del plan se gestó de manera participativa y con un propósito nacional de mejoramiento, lo que no impidió que también se incluyera la tendencia de planes internacionales cuyos propósitos a largo plazo aseguraban un modelo económico y las formas educativas para lograrlo. A los propósitos nacionales de contar con las condiciones para brindar una educación y formación de calidad, se suman los anunciantes de programas educativos que aseguran desde las aulas, la formación por competencias entre los años de básica y media, de un país productivo. De esta forma, la calidad y la cobertura, como metas educativas de las agendas políticas internacionales, orientan los propósitos del sistema

educativo del país y de su mano, logran incorporar dos tendencias, la eficacia y la eficiencia, para adecuarlas al principio de eficacia escolar promovido desde el Banco Mundial (2007), dando así un ordenamiento con carácter económico a la gestión educativa. Política alineada con el mandato constitucional de descentralizar las funciones del Estado para hacerlo más eficiente, fortalecer la autonomía de las instituciones públicas para obtener mejor resultado y orientar un modelo económico liberal en libre competencia y empresa. Consecuente con el horizonte del Plan Nacional de Educación 1996 – 2005 (MEN, 1996), se dispuso los planes sectoriales siguientes, en un orden de ideas y discursos que durante trece años y hasta el presente, estructuraron dos sistemas, el educativo y el de calidad. Ordenamiento que se sectorizó en las políticas educativas desplegadas a partir del programa de gobierno: La Revolución Educativa (MEN, 2002), que como política pública, estableció el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos directivos, administrativos, pedagógicos y de comunidad.

Dadas estas condiciones de existencia, la gestión educativa se replanteó y desplazó las formas administrativas conocidas y se dispuso al cumplimiento del mandato estatal y ministerial dando paso a la emergencia de un modelo de gestión educativa prescrito, limitante e intencionado. Por eso, vinculado a la política social del gobierno, el modelo de gestión se presentó a la sociedad como la solución a la pobreza y la inequidad (Torres, 2002), y a la comunidad educativa como la posibilidad para superar los obstáculos que presuntamente en la misma escuela se habían colocado para su progreso social y material, razón que justificó el despojo de la práctica pedagógica del maestro y a la escuela, de su historicidad, de sus “comportamientos, usos y categorías” (Martínez, 2004, p. 105).

A partir de entonces, las verdades enunciadas ministerialmente y desde voces internacionales aliadas como el Banco Mundial -BM-, el Fondo Monetario Internacional -FMI-, la Organización Mundial del Comercio -OMC- y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- (FECODE, 2013), concertaron una construcción discursiva y social que estableció los modos de organización de los discursos en su articulación, secuencia y dispersión, y las formas de organización de su retórica, en su estructuración y conveniencia de manera tal que su pertinencia y actualización les diera el carácter de dominio y de referente permanente en la toma de decisiones institucionales, lo

que en los años consolidó para el saber de la gestión educativa un discurso seleccionado, distribuido y controlado (Foucault, 2005) que se proyectó hasta el año 2015 con la disposición ministerial de refrendar el sistema educativo y el de calidad con la medición anual del progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, en una figura estadística anunciada como Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE- (Decreto 1075 de 2015).

La construcción discursiva y social del saber de la gestión educativa no solamente fue una configuración con participación diferenciada e intencional que excluyó las principales voces de quienes debían cimentarla, es decir, directivos docentes, docentes, comunidad y líderes educativos, sino que además, para lograr su incorporación a los cuerpos de dichas voces, utilizó en el tiempo un ordenamiento de formas de poder (Foucault, 2005) que produjo efectos individualizadores que llevaron al disciplinamiento, a la manipulación de sus acciones, a la limitación de su aportación, a la aprehensión del no cumplimiento. Esto a su vez tuvo varios efectos como la transformación de éstos cuerpos libres en cuerpos sometidos y sujetos de la gestión educativa, la normalización de las políticas de la gestión educativa sobre la población educativa, el acrecentamiento de ese sujeto como respuesta a la sujeción ejercida sobre él y el cambio paulatino en las instituciones educativas de básica y media.

Este efecto evidenció las características de las formas de implementación y ejecución del modelo de gestión. Razón por la cual al despejar la pregunta problema acerca de cómo se forma la gestión educativa, a partir de las instancias y procedimientos de control, presentes en las políticas educativas, para el gobierno de las instituciones educativas colombianas, en el período señalado, más que confirmar la existencia de la utilización de las instancias y los procedimientos en una relación de poder y relaciones de estrategia que se explicitan en los capítulos siguientes, lo problemático son los efectos dejados en las instituciones educativas y en sus sujetos, dada la forma de poder aplicada.

La formación de la gestión concommitó dos elementos constituyentes de la naturaleza específica del poder, las instancias de poder y los procedimientos de control. Como instancias de poder, cada modo de acción cumplió la labor de precisar las acciones que desde el modelo aseguraba la actualización de las relaciones de poder. Es decir, independientemente de que se utilizara la diferenciación, los objetivos perseguidos, la institucionalización o los grados de racionalización (Dreyfus y Rabinow, 2001), para hacer cumplir el modelo ministerial,

siempre la forma de obtener este resultado fue a través del poder. Lo que se ejerció fue una técnica que de manera minuciosa articuló cada una de las instancias alrededor de un objetivo que en su análisis iba más allá de la implementación de un modelo de gestión, y que develó el interés del posicionamiento de una educación en términos productivos que en el tiempo sostuviera el modelo económico del país y se prestara a la competitividad del mercado y sus tendencias internacionales, ahora desde el ámbito educativo.

Por eso, esta técnica de poder se enfocó en primera opción, a ejercer un poder sobre un grupo seleccionado para que desde allí se reprodujera el control y se obtuviera el dominio de la acción de unos sobre los otros (Foucault, 1994). Al lograrse por la anterior vía apoyada con los juegos de verdad ministeriales sobre la exigencia social del mejoramiento de la educación, la obligatoriedad de los procedimientos administrativos y la amenaza evaluativa sobre el desempeño docente, posibilita una investidura de poder sobre los directivos docentes que los muestra representantes del mismo y objetos de reconocimiento por parte de los equipos de docentes del poder que ellos representan. De esta forma, las instancias de poder propias de un dispositivo de control, se entremezclan con las funciones de los directivos y se endilgan a sus cargos para dar cumplimiento a la política educativa, maniobra vigilada desde las secretarías de educación, que como representantes locales del poder gubernamental, además retienen las acciones que buscan la desviación de dicha fuerza.

Para acompañar las instancias en la configuración del poder del dispositivo de la gestión educativa, se dispuso de otra forma de poder que actuara directamente sobre la vida institucional, sobre su manejo y gobierno y sobre las decisiones de quienes las dirijan y conformaban (Dreyfus y Rabinow, 2001). Esto llevó al ordenamiento de procedimientos administrativos que ya estaban presentes en la vida institucional como formas de control. La ley de verdad (Bedoya, 2013) que insistió en el mejoramiento y la política de calidad como solución a las dificultades sociales del país, comunicó a las instituciones educativas la sistematización del funcionamiento del modelo, lo que filtró en cada procedimiento para la gestión, formas para controlar lo discursivo y no discursivo (Foucault, 1994), esto es, las formas para actuar sobre los directivos docentes y sobre los docentes.

La planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia y la evaluación, como formas administrativas aportaron a las dinámicas institucionales elementos

constitutivos de un real mejoramiento, razón que alentó a su aceptación y reconocimiento. Como formas de control dejaron una estela de efectos de su poder, lo que constituye otra problemática presente en las instituciones. Y es que el modo en que se ejerció esta estrategia de poder limitó la expresión de la vida institucional al encauzar las visiones de las comunidades educativas al cumplimiento de metas ministeriales articuladas al objetivo del modelo de gestión y por ende a las políticas públicas y el interés externo, decisión que transformó la visión pedagógica base del quehacer educativo en una visión administrativa regulada por evaluaciones estandarizadas y mediciones periódicas.

Cada uno de estos procedimientos adicionó de manera coordinada un elemento articulador del poder y por lo tanto de la obediencia y creó un juego que armó un conjunto de relaciones que se movieron paralelas a las dinámicas institucionales, en función de influir en la toma de decisiones y colocar a los sujetos en una posición limitante. Relaciones conexas con las instancias de control y con la discursividad envolvente que publicitó de manera constante la comunicación ministerial, las cuales, de manera diversa, tanto en formas, espacios, circunstancias y situaciones, relacionaron las acciones propias de la gestión con las acciones específicas al procedimiento y la marcha institucional, a lo que, trazados trece años, diseñó una institución para el funcionamiento del dispositivo. Visto así, los espacios escolares se transformaron en espacios de circulación del poder en los que se operó una regulación sobre el gobierno institucional y sobre las acciones particulares. Como maniobra de control, la racionalidad instrumental se instaló en el proceder y limitó la creatividad a formatos, informes, planes operativos, estadísticas, estándares, evaluaciones, que de una u otra forma enfilaron la organización de las actividades hacia el desarrollo del ordenamiento y funcionamiento de los procedimientos.

Iterar este conjunto de actividades, las comunicaciones ministeriales, las indicaciones de los directivos, el lenguaje de la gestión, la presión externa, la obligatoriedad del mejoramiento y el discurso de la calidad, produjo un efecto de aprendizaje permanente donde cada docente enfrentó la tarea de adquirir aptitudes ajustadas a la exigencia del cambio, lo que necesariamente moldeó su conducta hasta convertirlo en un sujeto definido por el dispositivo. De esta manera, docentes y directivos se diferenciaron en gobernantes y

gobernados, pero se ubicaron estratégicamente en una posición subalterna en las relaciones de poder que circularon por el sistema educativo.

A las contrariedades de esta particular forma de configurar la gestión educativa en el país, se sumaron las estrategias creadas por los sujetos envueltos en ella para tener un blindaje frente al poder, solución que ahondó, en muchos casos, la crisis por la cual se dispuso el mejoramiento. La ejercitación de la aplicación del modelo permitió tener una comprensión sobre la lógica de los formatos, ya fuera de los establecidos desde los procedimientos o de los instituidos desde las instancias, para así crear elementos asertivos que atinaran a su cumplimiento. Es decir, la finalidad de la racionalidad instrumental fue entendida y en un acto de eficiencia, las respuestas a los mismos se hicieron para satisfacer la demanda de directivos y secretarías de educación. Esto fue creando, en la misma trayectoria de tiempo, un estado de parsimonia que ralentizó los procesos escolares y los desempeños, en los que se acudió a respuestas retóricas que difícilmente movilizaron saberes y que, por lo tanto, limitaron la generación de conocimiento.

Como ejemplo de estas estrategias se encuentran las posiciones de directivos docentes y docentes frente a las apuestas ministeriales de mejoramiento. En el caso del Día de la Excelencia, cuyo objetivo es el análisis de los resultados del -ISCE-, hay un convencimiento que en el papel el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, se posibilitan mucho más, comparativamente con la aplicabilidad de lo expuesto allí, dada la realidad institucional y la misma atención de las secretarías a las necesidades reales (FECODE, 2018). Cumplir con el decreto fue la finalidad, resistir de alguna manera la opción, tener un impacto mínimo en el mejoramiento y un agotamiento en el intento de los equipos institucionales por el cambio, el resultado final.

Por otro lado, el rompimiento de la construcción colaborativa y participativa a la que llevó la estructuración del modelo de gestión, incentivó la competencia laboral entre los equipos institucionales. La tendencia global del éxito y su demostración, aterrizó en los pasillos de las instituciones y quebró la armonía del trabajo grupal, haciendo de la actitud vigilante, comparativa, excluyente, intimidante, escapes ante la necesidad de obtener una evaluación sobresaliente y en otros casos, la aprobación de la comunidad y la sociedad.

Resumiendo, lo problemático de la formación de la gestión educativa es un presente que requiere seguir siendo problematizado. Contextualizar este asunto problémico es ir más allá de lo acá develado, puesto que, el poder, ya visibilizado deja nuevas sospechas en cuanto a su conformación, sus manifestaciones y sus formas de ser ejercido.

1.2 Indagar la teoría social existente.

La discontinuidad vivida en las instituciones educativas a partir del arribo del modelo de gestión y todo su andamiaje, crearon la necesidad de entender un acontecimiento que en el paso de los años fue mostrando su fuerza y capacidad de transformación en las prácticas discursivas y no discursivas de toda una comunidad. Asunto que se debatió desde varias posiciones en las cuales, la incorporación de un modelo administrativo al ámbito escolar llamó la atención a las indagaciones preliminares, que siguiendo el rastro del lenguaje empresarial, se acercaron a la comprensión del funcionamiento del modelo.

Chacón (2014) explica cómo al entrar el modelo de la gestión educativa en la vida institucional se genera una fractura en la forma como se administraba la gestión escolar y se propicia un desconcierto y una ruptura con el paradigma establecido dado que el concepto de gestión había sido asociado dentro del ámbito empresarial, económico y de servicios, mientras que en el área educativa se utilizaba el de administración. Apreciación que se corrobora desde Ramírez (2012) al constatar en instituciones nacionales, cómo las reformas educativas han tenido un marcado aspecto administrativo desde los lineamientos estatales al atender a la competitividad del mercado a partir de los índices de eficiencia y eficacia educativa. Aspecto coincidente con la expresión de FECODE (2018) al determinar que la gestión educativa es el resultado de la acomodación que hace el sistema educativo, sus sujetos y discursos, a los nuevos escenarios globales, nacionales, regionales y locales, que llegan como parte de las políticas neoliberales que han tenido curso a partir de las dos últimas décadas del siglo XX. Punto donde Arce (2017) demuestra la influencia del neoliberalismo en el deber ser del sistema educativo, las instituciones educativas y la práctica educativa, trayendo como consecuencia la diferenciación social y elitización cultural de la sociedad colombiana.

Posiciones que se discuten desde lo aportante de un modelo que exige el abanderamiento de la calidad como política educativa y meta a lograr en cada establecimiento educativo y que encuentra su reafirmación en las investigaciones que muestran resultados favorables a la homogeneización que logra el estilo definido por el gobierno, el cual arropa las condiciones endógenas y exógenas de la escuela (Díaz, 2016). Afirmaciones que entran también en consideración al ampliar el análisis sobre el efecto del dispositivo en la gestión escolar como lo presenta Riffo (2014) para lograr vislumbrar que ante la apertura de la instalación de prácticas de mejoramiento, una de las barreras encontradas es enfrentarse con una desconcentración que difícilmente permite la autonomía institucional, lo que implica ausencia de iniciativas locales y una afectación en la adecuada gestión que requieren los procesos pedagógicos y administrativos. A lo que se suma la contribución de Abratte (2007) a la comprensión de la re-significación de términos como equidad, calidad, eficacia, competencia, a partir de los modos singulares de producción y circulación de discursos, entre fragmentos del discurso educacional de los organismos internacionales y nacionales, aspecto que da elementos para entender la perspectiva biopolítica (Foucault, 2008) que plantea el modelo de gestión.

A la mirada administrativa se sumó la indagación que pretendía develar cómo el funcionamiento del modelo de gestión traía además una forma de gobierno que conducía las decisiones institucionales hacia el cumplimiento del mismo. En Giovine (2010) se demuestra como en el sistema educativo bonaerense entre 1990 y 2006, hay un fenómeno social similar al colombiano al reconfigurar el gobierno escolar de la época tras cambios en las políticas educativas que tuvieron como causa la aplicación del sistema neoliberal y que trajeron como consecuencia un renovado arte de gobernar. Aspecto también atendido desde Martignoni (2012) quien muestra el debilitamiento del poder pedagógico de funcionarios expertos como maestros, directores e inspectores, para dar lugar a un “buen gobierno del sistema educativo”, indicando con su análisis la necesidad de replantear un gobierno que parta del reconocimiento de la escuela y de quienes la habitan, resaltando la importancia de un marco de igualdad y justicia social, a través de formas de la gestión más inclusivas. En este sentido, las profesoras Zorilla y Pérez (2006), puntualizan la importancia de reconocer cómo la incorporación de una nueva forma de gobierno y de gestionar las instituciones, recae sobre la figura central del directivo, el cual se enfrenta a una dualidad al ser objeto de la sujeción que pretende el modelo

para transformarlo en un sujeto de la gestión y la sujeción individual que vive al verse abocado a tramitar en sus prácticas el cambio necesario para ajustarse al modelo y conducir a los otros. Requerimientos que según las autoras se hacen difíciles pero necesarios de desentrañar como acercamiento al entendimiento de las técnicas de dominación y las técnicas de sí (Castro, 2004). Forma de poder que Urraco (2013) lo enunció como un agente de dominación que apoyado en instrumentos de control obtienen tal poder que sobrepasa la existencia del individuo y hace que como un dispositivo, la tecnología y su dominación se mantenga en el tiempo, establezca ritmos y regule los ciclos.

Como acontecimiento relevante en la vida institucional la gestión educativa ha sido estudiada como objeto administrativo, como objeto de poder, como forma de gobierno, lo que abrió un horizonte en la investigación de la formación de la gestión educativa como dispositivo de control, a partir del despliegue de las instancias y procedimientos de control en la política educativa del país.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar desde una analítica arqueológica y genealógica la formación de la Gestión Educativa como dispositivo, desplegado a partir de las instancias y procedimientos de control en las políticas educativas en Colombia, en el período 2002-2015.

1.3.2 Objetivos específicos

Problematizar los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, de los procedimientos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa, para las IE, en las políticas educativas de Colombia del 2002 al 2015.

Describir el despliegue de las instancias de control en la producción de saber y poder para la gestión de instituciones educativas en Colombia, a partir de las políticas educativas del 2002 al 2015.

1.4 Justificación

Esta investigación es importante en la medida en que el análisis crítico e histórico que se hace del período de implementación y desarrollo de la gestión educativa en el país, parte de la problematización de los conceptos que han configurado una historia establecida, para comprender y llevar a comprender el verdadero significado de un acontecimiento que al propiciar una discontinuidad en el sistema educativo colombiano y en la forma de administración de las instituciones educativas de básica y media del país, planteó el desafío de una interpretación atenta a la producción de los otros discursos (Chartier, 2015) que forjaron prácticas discursivas y no discursivas determinantes en la trayectoria de las instituciones educativas, sus comunidades y la sociedad colombiana.

Comprensión que justificó descifrar las cualidades de un momento histórico enmarcado por la emergencia de un nuevo modelo de gestión para la educación y la estandarización nacional de la medición de la calidad educativa, para entender que aun siendo representados estos trece años como un todo uniforme dentro de un ley de verdad ideal de transformación hacia el mejoramiento educativo, en las discontinuidades y las regularidades de su formación, se tejió una relación de fuerzas que no obedeció solamente a la disposición de políticas educativas y designaciones ministeriales, sino a la configuración de un dispositivo de control que de manera intencionada desplegó las instancias necesarias para la implementación del modelo y los procedimientos precisos para su desarrollo. Análisis que suma al conocimiento de este objeto macro la producción de un saber que devela los medios por los cuales se ejerció el poder que permitió la adopción, no sin embates, del modelo de gestión.

La anterior es una observación faltante en el complejo rompecabezas de la historia escrita del sistema educativo del país y pendiente en las discusiones de directivos docentes y docentes a los cuales se les ha presentado e inculcado la tradición de una gestión educativa ya decidida que no responde a la problematización del presente de la misma, al no vislumbrarse en ella la relaciones de poder y relaciones de estrategia que le han dado sostenibilidad en el tiempo. Reflexión que al despojar la universalidad de la historia divulgada y con ella su objetivo y sus protagonistas, posibilita la reescritura de la misma posicionando a los directivos, docentes y comunidades en el lugar correspondiente en el ámbito educativo y en la sociedad actual, reconociendo su saber y lo realmente transformador de su quehacer cotidiano.

Este aporte investigativo explica a la comunidad educativa, a partir de los modos de acción y las formas de control discursivo (Foucault, 2004), la naturaleza del poder de un dispositivo que ha constreñido las posibilidades de otros discursos, dando razones argumentadas del porqué en las instituciones educativas se opta por atender la racionalidad instrumental y administrativa del modelo de gestión, pero al mismo tiempo, desde las orillas, se plantean alternativas consecuentes y pertinentes, que por motivos no clarificados, se ocultan en los formatos ministeriales. De ahí que esta explicación se convierte en un apoyo a los intentos permanentes de los equipos institucionales por rescatar la autonomía institucional y por construir la gestión desde la descentralización promulgada, en un intento de construcción colaborativa que supere la fragmentación fraguada por los efectos del dispositivo de control.

Al plantear como objetivos la problematización de las reglas de formación de los procedimientos y el despliegue de las instancias en la producción de saber y poder para la gestión, hay una contribución al análisis de la formación del modelo como un dispositivo y al conocimiento del ordenamiento y funcionamiento de cada procedimiento de control, siendo este un aspecto aportante para descubrir las tácticas y maniobras por medio de las cuales se tejió el poder entre las instancias y los procedimientos. Conocer dichas formas se convierte de manera especial para los directivos, en una herramienta favorecedora para la desviación de este poder pensado desde el dominio y la sujeción a partir de la organización, planeación, direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación de las instituciones que

dirige, al poder contrarrestar la racionalidad en que se gestan. Ejercicio de gobierno que además contribuye a liberar la sujeción de la cual es objeto y escogido para hacerla sobre las acciones de otros.

Metodológicamente, se aporta una genealogía concreta, una historia reescrita que da cuenta de la constitución de un saber constituido a partir de las políticas educativas, en las que se pusieron a circular discursos apropiados por la población educativa, en tanto estamento encargado de apuntalar a través de la educación, la sostenibilidad del modelo social y económico, imperante en el país. Al mismo tiempo es la escritura de otro saber que atiende a la propuesta de Michael Foucault de analizar las relaciones de poder a partir de la adecuada selección de la caja de herramientas. Contribución que amplía las opciones metodológicas de rastrear el poder, la forma como éste se configura, los medios como ejerce, pero sobre todo la forma como se puede confrontar. Develamiento que contribuye a la recuperación de márgenes de libertad y a la subjetivación que conlleva a la configuración de un sujeto dueño de sí, amo de sus prácticas y consciente de la sujeción a la que intenta ser sometido.

Investigar la formación de la Gestión Educativa en el período 2002-2015, es establecer una relación entre un objeto discursivo presente en la realidad educativa del país y el pasado en el cual fue configurado, con el propósito de mediar entre dicha configuración y la sociedad en la que se despliega. Propósito que atiende a no validar el determinismo de la historia sino a interpretar las tensiones sobre las cuales se ha desplegado y los efectos que ha producido, para así aportar a la proyección de una gestión que resuelva el conflicto permanente de la educación en Colombia.

2. Una caja de herramientas foucaultiana dispuesta para el análisis en las instituciones educativas de básica y media.

2.1 La metódica de análisis para una historia del presente.

La presente metodología atiende a la propuesta trabajada por Michel Foucault, quien indica un camino para pensar las interacciones que mantienen las relaciones discursivas y las prácticas sociales, ya que el “régimen de prácticas está dotado de una regularidad, de una lógica y de una razón propias, irreductibles a los discursos que lo justifican” (Chartier, 2015, p. 33). Su propuesta, es una tentativa para hacer inteligibles las prácticas de saber y poder en relación a la verdad que acompaña a la gestión educativa, en una perspectiva de gubernamentalidad, lo que permite el análisis de su configuración. La apuesta metodológica permite visibilizar por medio de sus enunciados, el orden del discurso y develar la forma en que este se dispone como un dispositivo de control. Para Castro (2004), es el “estudio sobre el estatuto de los discursos, las relaciones de poder-saber y las modalidades de constitución de la subjetividad” (p.41) para así describir, tras una analítica arqueológica y genealógica que va más allá de la interpretación (Dreyfus & Rabinow, 2001) cómo se despliega el dispositivo de gestión ministerial, cómo emerge en los sujetos desde donde se forja su discursividad; cómo se relaciona con los fines políticos, económicos, sociales, culturales e intelectuales en el espacio y tiempo social en el que opera el dispositivo; cómo se posiciona a través de juegos de verdad qué lo hacen necesario en la historia de la educación del país y cómo emerge como artilugio vigente y problematizador en el presente.

La metódica de análisis de la formación de la Gestión Educativa como dispositivo a partir de las instancias y procedimientos de control en la política educativa en Colombia, en el período 2002-2015, se centró en analizar lo singular, lo anómalo de las materialidades discursivas que proliferaban en relación a la gestión educativa en las instituciones, los sujetos y los discursos, para ir más allá del fenómeno educativo observado desde el estructuralismo y la hermenéutica, y adentrarse en la descripción y problematización de los acontecimientos discursivos (Foucault, 2004). Lo anterior a partir del uso de herramientas de análisis que refinadas posibilitó la realización de críticas, para problematizar la situación presente y situar en un campo ético, político y estético, las prácticas históricas organizadas de la gestión educativa.

En el anterior horizonte, la verdad difundida por representantes de sectores económicos, sociales y educativos sobre el dispositivo de gestión, fue husmeada para establecer otra verdad que no se redujera a lo establecido y que tampoco fuera la cercana a

una justificación trascendental de la misma, noción hermenéutica que se supera con el análisis arqueológico y que atendió a la orientación del autor cuando dice:

Pero de lo que aquí se trata, no es de neutralizar el discurso, de hacerlo signo de otra cosa y de atravesar su espesor para alcanzar lo que permanece silenciosamente más allá de él; sino por el contrario mantenerlo en su consistencia, hacerlo surgir en la complejidad que le es propia (Foucault 2004, p.78).

En la arqueología y la genealogía, la metódica encontró la posibilidad de la escogencia de herramientas analíticas desarrolladas por Foucault a lo largo de su pensamiento y además una serie no homogénea de estrategias reflexivas para analizar sistemáticamente el objeto macro de investigación ya perfilado, para desnaturalizarlo, dejando claro que la gestión educativa no es solamente un modelo de gestión diseñado desde las políticas oficiales para el mejoramiento educativo del país, sino que es mucho más cercano a lo que se expone como un dispositivo. Como bien lo anota Gabilondo (1990), al intentar resolver dos preguntas que acompañan el itinerario intelectual de Foucault, la pregunta por el saber y la pregunta por el poder, se hace posible centrar el análisis de la episteme como objeto de descripción arqueológica y la indagación del dispositivo como el fin de la descripción genealógica (Castro, E. 2004). Se deriva de allí, un análisis de la forma contemporánea del poder, a partir de los mismos procedimientos minuciosos con los que este se ejerce y las instancias por donde circula, lo que constituye una alternativa a la comprensión del estudio de los seres humanos respecto a lo que ya nos ofrecía la fenomenología, el estructuralismo y la hermenéutica (Dreyfus & Rabinow, 2001). Dicha metódica de análisis arqueológico y genealógico laboriosamente contempla un método de análisis unitario, haciendo enriquecedora la elucidación desde lo conceptual aplicado en el dispositivo de gestión.

Lo anterior da paso a pensar creativamente la investigación, a pensar e indagar de otro modo al objeto macro de investigación, a interrogarlo atendiendo a las posibilidades contrastadas que posee la caja de herramientas foucaultiana, para mostrar desde varias miradas cómo las formas de control a manera de instancias implícitas o explícitas, permean el poder a través del saber que se ejerce desde procedimientos de gestión como la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación, en tanto

prácticas discursivas que requieren el develamiento de sus regularidades discursivas a partir de las reglas de formación que le son propias.

Desde la estructura formal de las prácticas discursivas ofrecida por la gestión -sus procedimientos e instancias- se rastrearon arqueológicamente los enunciados para mostrar a partir de macro acontecimientos y micro acontecimientos, cómo los comportamientos económicos latinoamericanos de los años ochenta, con el impulso del neoliberalismo, trae consigo el interés internacional por homogeneizar una educación alrededor de un discurso empresarial, que se instaló con las dificultades educativas propias de cada país, y generó la necesidad de centralizar la vida de las instituciones educativas alrededor de una idea de competitividad, no sin resistencias, movimientos de oposición, voces y acciones de tensión por parte de los maestros. Es en este contexto en el que se desencadena una ruptura entre el modelo de organización administrativa y centralizada que venía desarrollándose desde la primera mitad del siglo XX, para dar paso a las reformas educativas latinoamericanas que tenían a su haber, la instalación del dispositivo de gestión (Martínez B, 2004) que se visibiliza en la primera década del siglo XXI en Colombia. Momento que permite usar la riqueza ofrecida por la caja de herramientas para, como lo expresa Foucault, “liberar las condiciones de emergencia de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su forma de ser, los principios sobre los cuales subsisten, se transforman y desaparecen” (2004, p.216). Por tal razón, el aplicado, fue un método de análisis que combina una perspectiva arqueológica que mantiene un “efecto de distanciamiento del estructuralismo y una dimensión interpretativa que desarrolla la visión hermenéutica según la cual el investigador está siempre situado y debe comprender el significado de sus prácticas culturales desde el interior” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 10).

Su distanciamiento lo sustenta el método que no se queda en la “ingenuidad e ilusión del enunciado por limitarse a manifestar, mostrar y “dejar ser” a la cosa misma” (Gabilondo, 1990, p. 50) y que, por el contrario, va más allá de la estructura aparente de las cosas, al interesarse más por las condiciones formales para el “surgimiento de un objeto en un contexto de sentido que por las condiciones de la aparición del sentido” (p. 51,). Es el análisis que ve en los discursos y en el juego de comparaciones (Foucault, 2005), las condiciones de modificación o interrupción, los desplazamientos y los aparecimientos, las permanencias y

ausencias, las condiciones de existencia y emergencia, que se dan a partir de una reflexión histórica sobre situaciones dadas. Así, Foucault es capaz de explicar “la lógica de lo que el estructuralismo proclama como ciencia objetiva, y la réplica hermenéutica de que las ciencias humanas solo pueden proceder legítimamente a través de la comprensión de los más profundos significados del sujeto y su tradición” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 10).

La analítica del saber sobre el dispositivo, observó su superficie y en él las modalidades discursivas que engañosamente explicaban el modelo de gestión, obviando cómo el saber y el poder habían instaurado su relación sobre los docentes y directivos docentes de las IE de básica y media nacionales. La genealogía se hace entonces presente en aleación con la arqueología y convierte a los enunciados, objetos, conceptos y estrategias, en grandes monumentos discursivos desde los cuales se hace un análisis del saber que envuelven los discursos y las prácticas, de los lenguajes de sus sujetos y de las formas de pensamiento concebidas a partir del quiebre a inicios del siglo XXI, en la forma y manera de administrar la escuela hasta los primeros trece años de su nuevo estilo de gobierno. Ejercicio metodológico en el que los enunciados se separan para ver en la “superficie de los acontecimientos pequeños detalles, mínimos cambios y sutiles contornos” (Foucault, 2004, p. 216) dados en los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones que entre vericuetos del haz de relaciones del dispositivo, emergen dando pistas para la escritura de otra historia.

A partir de este contexto emerge el discurso de la calidad (MEN, 2004) y permite evidenciar lo observado y desnaturalizar verdades que se habían incorporado en la justificación educativa y social del dispositivo, desplegados desde las políticas educativas de entonces hasta las actuales poniendo de manifiesto la imperiosa necesidad de erigir un sistema educativo con una educación de mejoramiento, mediante establecimientos educativos de “calidad” y docentes y directivos igualmente de “calidad”, de cara al progreso del país. En el fluir de estos juegos de verdad, se hace necesario develar el “juego de las voluntades” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 138), en función de mostrar cómo instancias de control, como los “sistemas de diferenciación, los objetivos perseguidos, las modalidades instrumentales, las formas de institucionalización y las racionalidades” (Castro, 2004, 413); coadyuvan al establecimiento de un dispositivo que tensa en su devenir con los docentes y

directivos docentes, dispositivo en el cual se evidencia un campo de lucha en las prácticas discursivas en el que este es visible y en las que se observa hacia los sujetos “sujeción, dominación y combate” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 138),

Al ser esta tensión una característica en las prácticas culturales actuales del gobierno de las IE y ser el presente de los docentes y directivos docentes un evidente campo de disputa entre el saber y el poder expuesto en diálogos de saberes en la sociedad educativa reciente, la metódica aplicada validó el paradigma interpretativo con un enfoque histórico sintetizado por Dreyfus & Rabinow (2001) a partir de Foucault, al orientarse la indagación desde un diagnóstico actual cuya observación directa localizó un “meticuloso ritual de poder” (Foucault, 1980, p.29) que en el tiempo se ha visto crecer, tomar forma, ganar importancia y continuidad. Reflexión que aterrizó la estrategia de investigación foucaultiana hacia “una interpretación histórica pragmáticamente orientada” (Dreyfus & Rabinow 2001, p. 149) de un problema histórico anclado a lo educativo, el cual tiene sus articulaciones en el campo social donde existe, emerge y permanece, en prácticas históricamente precisadas en el tiempo de despliegue del dispositivo de gestión.

Por medio del análisis foucaultiano se estudiaron las transformaciones históricas y modificaciones institucionales que constituyeron la experiencia, y la relación historia – sujeto, definiendo una metodología de análisis histórico que conserva su unidad y sentido alejada de los presupuestos antropológicos y la subjetividad previamente determinada. Concretada por Castro (2004) se entiende así: episteme, dispositivo y práctica, definirán progresivamente el campo de análisis de Foucault, arqueología y genealogía definirán su método.

Esta investigación aplicó un análisis histórico que partió de las materialidades discursivas que proliferaron en relación al objeto, dispersas, en las que se focalizó el encuentro de rarezas, a las que se aproximó con sospecha (Gabilondo, 1990) para analizar las prácticas discursivas y no discursivas que no eran evidentes ni visibles fácilmente, detallando el cambio suscitado en los lenguajes, en las formas de hacer de los individuos, mostrando una modificación, una alteración de lo que estaba establecido. Desde Veyne (1984) dichas prácticas, son producto de acciones que se dan sobre los sujetos en tiempos determinados, acontecimientos que rescatan el hecho en su singularidad e irrepetibilidad; no

son objetivaciones eternas sino más bien despliegues discursivos en los que los objetos son consecuencias de las prácticas. Para el autor, Foucault no descubre ni inventa una instancia nueva llamada práctica, sino que intenta verla tal cual es y hablar de ella con rigor, como es verdad. Por lo tanto, las representaciones y los enunciados forman parte de las prácticas, al convertirse en caminos que recorren la mentalidad de quienes han incorporado los discursos a su cotidianidad sin que lo sepan (Farés, 2003). Agregado a esto, Veyne (1984) aclara la importancia de entender la estructura en torno a las prácticas, tramas que relatan las verdades que ven los sujetos, sus luchas en torno a ellas, en una suerte de escritura que da cuenta de la historia del saber y la historia del poder.

Avanzar en la indagación histórica de manera orientada, significó utilizar el concepto visibilizado en Foucault conocido como dispositivo o grilla de inteligibilidad para reunir el poder y el saber en una grilla de análisis específico. Es otro momento donde los documentos encontrados tienen una lectura crítica que busca develar las estrategias de las relaciones de fuerza utilizadas por el poder para establecer una relación de dominio sobre el saber que circunda y se anida en prácticas discursivas y no discursivas. Para revelar ese “algo acerca de las prácticas mismas” (Foucault, 1980b, p. 194), se examinaron las políticas educativas proferidas para la época, análisis que no excluyó la regularidad y concordancia que mantuvieron con los planes decenales, sectoriales y las políticas trazadas por el gobierno y el Estado y las tendencias internacionales de organismos educativos y económicos. Se estudiaron los discursos, leyes, reglas, medidas administrativas, entre otras, enunciadas desde el Ministerio de Educación Nacional como instancia encargada de formular la política educativa nacional y se cruzaron con las correspondientes instituciones locales, nacionales e internacionales que los refrendaban, criticaban o mostraban distintas perspectivas.

También se aislaron enunciados que representaban el lenguaje de los sujetos; docentes, directivos docentes, pedagogos, líderes políticos, autoridades educativas, sindicalistas, investigadores educativos, científicos, transeúntes de la vida cotidiana en las IE y observadores directos o indirectos. En el develamiento de la gestión como dispositivo, se incluyeron también escritos de aquellos a quienes el fenómeno educativo rozó y transformó y quienes describen la certeza del modelo, los cambios percibidos, los perfiles ajustados, los desencantos experimentados. Dispersos componentes reunidos para “establecer un conjunto

de relaciones flexible y fusionarlas en un único aparato con el propósito de aislar un problema histórico” (Dreyfus & Rabinow 2001, p. 148).

De esta manera, se dispuso una analítica histórica, para entender un modelo de gestión como acontecimiento, el cual se encuentra sustentado en políticas educativas y un sistema de educación, revelando como lo declara Foucault en el Orden del Discurso (2005), una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

2.2 La operacionalización de la caja de herramientas

Operacionalizar la caja de herramientas foucaultiana para esta investigación condujo a pensar en el instrumento apropiado para poder constatar que existen reglas que hacen posible el despliegue de múltiples enunciados en la episteme de la gestión educativa y sistemas que determinan su transformación en un dispositivo de control. En el avance de la misma se fueron conformando las herramientas que hicieran posible “una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que comprometen alrededor de ellas” (Foucault, 1985, p. 85), acción que tuvo siempre presente la reflexión histórica para la problematización de las situaciones dadas. De ahí parte el análisis histórico que se configura en la arqueología y el estudio de la episteme que de ella se deriva, de la cual Foucault anuncia:

Por episteme se entiende [...] el conjunto de las relaciones que pueden unir en un época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados. La episteme [...] no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época, es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas (Foucault, 2004, p. 322-323).

2.2.1 Arqueología, discurso y gestión educativa.

La arqueología, como primera herramienta dispuesta por Foucault para analizar “el entrecruzamiento de dos formas estables en una época, lo visto y lo dicho, lo visible y lo enunciable” (Deleuze, 2014, p. 36) se hizo relevante para acertar la formación histórica del dispositivo de gestión educativa en el tiempo y espacio ya señalado. Desde allí se estudiaron las condiciones históricas de posibilidad que tuvo el saber de la gestión educativa para atender a su discurso y mostrar, cómo identifica Castro, (2004) su ordenamiento y funcionamiento como acontecimiento y, a partir de allí, el establecimiento de las relaciones tejidas entre diferentes acontecimientos. La pregunta arqueológica con respecto a la descripción de los acontecimientos del discurso “¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?” (Foucault, 2004, p. 44) abre la caja de herramientas para orientar el análisis del campo discursivo.

El dispositivo de la gestión se encuentra en una “constelación discursiva” (Foucault, 2004, p. 110) de regularidades que lo hacen posible en medio de su historia de no continuidades. Para analizar esta realidad, los enunciados de la unidad del discurso existente en las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1999) se empiezan a leer de forma meticulosa para captar otras formas de regularidad y sus estrategias de formación, encontrando que los elementos de la serie planeación, organización, direccionamiento, control y vigilancia y evaluación, son posibles de agrupar en relaciones diferentes a las acreditadas como elementos clave de la gestión educativa, para así, a la luz de las instancias de control, mostrar una operación sistemática urdida desde las políticas educativas que cambian definitivamente las instituciones, los sujetos y los discursos en la educación del país.

Como singularidad se tiene que las formaciones discursivas acompañaron los juegos de verdad que alimentaban el cambio. El primer conjunto de reglas que hace comprensible la naturaleza del dispositivo son las que reúnen los enunciados alrededor de una racionalidad económica. La coexistencia de los enunciados clarifica el panorama y ve la amplitud del término desde donde se entiende que el dispositivo tiene unas condiciones de permanencia aún en la resistencia y el debate, dado que responde a intereses de la banca mundial para

reproducir en las aulas el sistema económico que representan, lo que se ha mostrado en otras investigaciones. Sin embargo, este hallazgo arqueológico devela además desde los procedimientos las formas de constreñimiento para lograrlo, haciendo parecer la gestión del sistema educativo una gran oportunidad de progreso para los países y su población estudiantil.

Otros enunciados y conceptos se atrajeron alrededor de la institucionalidad, constituyéndose como una regla discursiva. Desde allí operaron un conjunto de normas que interactuaban entre sí y estaban interconectadas sobre la base de los principios de la gestión y se comportaron como una institucionalidad instrumental, gubernamental o democrática, pero siempre al servicio del dispositivo de la gestión. Así mismo, lo más reconocido y global son los enunciados, objetos, conceptos y elecciones temáticas (Foucault, 2004, p. 62) propias de una política de calidad (MEN, 2010 d). Es en estas prácticas discursivas en las que va y vuelve en el tiempo el dispositivo, alimentando el discurso de mejoramiento de la educación, así no se evidencie, pero logrando democratizar un concepto traído del ámbito empresarial al ámbito educativo para homologarlo. De su método para insistir en la vida escolar da cuenta la indagación arqueológica y genealógica. Por otro lado, todavía en el ambiente educativo actual se menciona el nuevo establecimiento educativo (MEN, 2008) como la gran meta a lograr en el interés ministerial, pero su constitución como regla discursiva, se la otorga el hecho de que los enunciados señalan esta finalidad que supera una idea de infraestructura escolar e involucra los sujetos docentes y directivos docentes, en un modelo de gestión que los reinventa como profesionales y como individuos hasta el día de hoy.

La familia, los rectores, docentes, estudiantes y la ciudadanía en general; hacen parte de la comunidad educativa y son actores relevantes en la educación y como agentes del sector, son de gran importancia para el Ministerio y se convierten en pieza fundamental para mejorar las directrices de política pública educativa en el país, siendo un vínculo importante para determinar las necesidades del sector y la oferta institucional existente en educación. (MEN, 2018b, p. 12)

Desde la arqueología, el establecimiento de regularidades discursivas permitió mediante un ejercicio de descripción, un desciframiento de los lenguajes (Gabilondo, 1990) inmersos en las declaraciones de verdad que enunciaban los archivos, también indicó la

formación de estrategias que como la calidad, el mejoramiento continuo, la evaluación comparativa y la competitividad, “dieron lugar a ciertas organizaciones de conceptos, a ciertos reagrupamientos de objetos, a ciertos tipos de enunciados, que forman según su grado de coherencia , de rigor y de estabilidad, temas o teorías” (Foucault, 2004, p. 104) . Es en este marco de construcciones culturales emergentes halladas arqueológicamente, que Foucault recalca “una modificación en el principio de exclusión y de posibilidad de las elecciones; modificación debida a la inserción en una nueva constelación discursiva” desde donde se reencuentran las intencionalidades del sujeto hablante y del pensamiento que se está formando (Foucault, 1994) y del cómo se dan las formas de sujeción del sujeto (Abreo, 2011). Lo que se constituye en un gran aporte al estudio histórico de las prácticas de la gestión educativa, al situar una serie de ideas y objetos en el orden de la historicidad de los discursos” (Castro, 2004, p. 42).

2.2.2 Genealogía, poder y gestión educativa.

Arqueología y genealogía “se apoyan sobre el presupuesto común: escribir la historia sin referir el análisis a la instancia fundadora del sujeto” (Foucault, 1994b, p. 147). Se amplía por la anterior vía, el campo de investigación al incorporar con mayor delimitación el estudio del análisis de lo no discursivo y las relaciones entre discursividad y no discursividad, dejando entrever una historia que aparece en la obra de Foucault como objeto de descripción y como un método, en el que se evidencia la relación inversa entre sujeto e historia. Paso metodológico clave que permitió, en palabras de Castro, E. (2004), analizar el poder en términos de estrategias y tácticas de poder, es decir, situando el saber en el ámbito de las luchas. Se abre en esta perspectiva, la posibilidad para esta investigación de oponerse a las significaciones históricas que explican el origen del dispositivo de gestión como un proyecto gubernamental revolucionario a nivel educativo MEN (2010c) y a otras que aún, en miradas diferentes, no ubica su fundamento como dispositivo en medio de los accidentes y los hechos.

Dado lo anterior, el análisis genealógico se operacionaliza en un punto concreto de la gestión educativa, su dispositivo, racionalidad específica que al igual que las formas políticas

de la modernidad comentadas por Foucault, mostraba desde la observación directa una “combinación de técnicas de individualización y de procedimiento de totalización” (Foucault, 1994, p. 229) innegables en las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación, por sus líderes educativos a nivel departamental o municipal, por los directivos docentes y por una sociedad envuelta en verdades que sirven a la evaluación permanente de la vida escolar y a la exigencia de comportamientos diferentes por parte de sus integrantes. Para comprobarlo metodológicamente desde el archivo levantado del saber de la gestión, se da paso a la utilización de los instrumentos conceptuales para analizar el poder.

El archivo histórico se empezó a analizar como una red en la que se establecieron relaciones de poder, desde allí se entendió que el campo de lucha del saber del dispositivo, es el gobierno de la vida en las IE de básica y media del país, en las que día a día, se institucionalizó una gubernamentalidad que obedeció y obedece a un “modo de acción singular” (Foucault, 1994, p. 237) con “técnicas concretas, históricas y efectivas” (Castro, E., 2004, p. 413) que al visibilizarlas hacen posible problematizar el poder como algo que se ejerce. De ahí que la línea de fuerzas que deja ver el dispositivo de gestión, muestra puntos desde el saber y el poder que van y vuelven en una discursividad atrapadora hacia el lenguaje de la eficacia, la eficiencia, la calidad, el progreso, el mejoramiento, la productividad, la evaluación y otros que se unen en la intención de un sistema educativo que prescribe formas de gobierno desde la autonomía institucional MEN (2003).

Paralelamente se empieza a recomponer el escenario de la emergencia de objetivación de los docentes y directivos docentes para transformarlos en sujetos del dispositivo de gestión. Las condiciones de existencia del dispositivo de gestión, vistas en la dispersión de enunciados, objetos, conceptos y estrategias, mostraron una ruta a seguir, donde las formaciones discursivas dieron cuenta “del hilo del juego azaroso de las dominaciones donde se abre espacio para una diferenciación” (Castro, E. 2004, p. 45). Por esta vía se muestra cómo las instancias de control actuaron durante trece años sobre sus acciones a través de los procedimientos y sus estrategias, para establecer en ellos formas de sujeción y control, lo que supuso describir la gubernamentalidad del dispositivo de gestión, la construcción de otros objetos de saber y subjetividades. Foco que iluminó las proclamas difundidas desde diversas voces donde se señala el dominio ejercido sobre dichos sujetos para que paulatinamente

cambiarán la percepción de sí mismos (Ball, 1993) como docentes y directivos, dieran paso a otras prácticas pedagógicas, incorporan discursos empresariales alusivos, funcionaran al compás de lo dispuesto y fueran representantes para sus comunidades de un mejoramiento educativo que aún sin convencerlos, persiste en su cotidianeidad escolar.

Por otra parte, el análisis genealógico señaló la cartografía del dispositivo de gestión. El acontecimiento inicial y la discontinuidad provocada en el gobierno institucional requirió encontrar en la dispersión del objeto, los lenguajes, las instituciones, los sujetos, las líneas de luz, de fuerza o de subjetivación (Deleuze, 2014) que configuraban el dispositivo. Las reglas de análisis, fueron el utillaje utilizado para abordar a partir de los enunciados, los objetos, conceptos, las diferentes estrategias que se revelaron en las instituciones, los sujetos y sus discursos, en función de seguirles la pista en el tiempo, en el espacio y en los vericuetos que las cruzaban, en las rupturas que mostraban, en las discontinuidades que formaban, en las apariciones, transformaciones, curvas de visibilidad y líneas de fuerza, que finalmente dejaron ver las condiciones de existencia, de emergencia y de posibilidad de las prácticas discursivas. De esta manera, preguntas metodológicas acerca del ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones de poder y correlaciones entre las unidades del discurso, hicieron posible reconocer la existencia del dispositivo y las características de su naturaleza.

El pasado del dispositivo de la gestión aparece con extrañeza ante la persistencia de la permanencia del mismo a pesar de observarse también la inercia del funcionamiento del aparato de gestión. Es la lectura problematizadora que desde el presente indaga por las huellas de su configuración en el pasado, dando espacio a la comprensión histórica de realidades que construyen verdades pasadas o presentes y que se articulan o contradicen con el vaivén de los tiempos.

2.3 Etapas de análisis. El abordaje a las prácticas discursivas y no discursivas.

Investigar la historicidad del dispositivo de gestión para construir un campo conceptual llevó a redimensionar la analítica histórica más allá de etapas sucesivas lineales,

dado que, en la realidad del objeto macro de investigación y las series de series que lo configuran, dichas etapas se comportan como interlaminados que se entrecruzan unas a otras, haciendo necesario que el análisis se proponga relacional y paralelo en cuanto a cada una y en concordancia a lo validado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en la propuesta que hace la profesora Zuluaga (1999).

Una vez identificado el acontecimiento del aterrizaje del prototipo empresarial que quiebra la secuencia organizativa de las IE del país y la promulgación del Índice Sintético de la Calidad Educativa, la etapa instrumentación de registros discursivos recorrió varios caminos en el inmenso mapa que ofrecía el dispositivo de gestión para el ordenamiento de su discurso. Uno de ellos y de gran aporte fue la construcción de una red documental que guio el horizonte conceptual de la investigación. En otra etapa de lectura de los diversos archivos de prácticas discursivas y no discursivas, se fue fortaleciendo una red conceptual que hiló los planteamientos de las políticas educativas desde el 2002 hasta el 2015 con el dispositivo de gestión y con la gubernamentalidad, involucrando así de manera sistémica el contexto histórico político con las relaciones metodológicas de la analítica arqueológica genealógica y con el campo de lucha.

Complementario a esto, una regla de emergencia simultánea (Foucault, 2004) de los diversos objetos circulantes en los monumentos, señaló una serie conceptual que tomó forma en la etapa de tematización de los registros y en el uso de algunas herramientas de la caja foucaultiana. Es así como se organizan conjuntos de enunciados para establecer formaciones discursivas que detallen en la etapa de formación de temáticas directrices, el despliegue de objetos como la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación, tanto desde su definición como desde las relaciones que establecieron al ser identificadas como formas de control del dispositivo de la gestión. Unido a esta serie se encontraron las instancias de poder, aporte metodológico que permitió auscultar las prácticas discursivas y establecer cómo operaba el poder en el dispositivo. Esta tematización de los procedimientos e instancias de poder, atravesaron todas y cada una de las etapas, proveyendo información detallada de las relaciones entre el saber y el poder, al ser analizadas desde las reglas de análisis en su ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y correlaciones y sus reglas de formación.

A partir del entrecruzamiento de las etapas mencionadas, se abordaron a nivel metodológico de forma paralela las tres etapas siguientes, de las siete propuestas por Zuluaga, a saber: la caracterización de las “temáticas directrices, el establecimiento de sistemas descriptibles y de cortes históricos” (Zuluaga, 1999, p. 7). En el trabajo de estas, se estableció a nivel procedimental una matriz para aislar y ordenar en ella la dispersión enunciativa del archivo. Se consignaron en ella, cada uno de los componentes u objetos discursivos que le otorgan consistencia a la serie inicial o emergente, ya mencionada para los procedimientos y las instancias de control. Cada concepto de la respectiva serie fue indagado a partir de un análisis de sus condiciones de existencia y emergencia, es decir, de una meticulosa mirada de las reglas de formación establecidas en la arqueología del saber y la genealogía del poder, para la formación del discurso. En la estructuración de la matriz, se organizaron los enunciados en relación a cada procedimiento e instancia de control así;

1. Nociones o conceptos visibilizados.
2. Objetos discursivos y proliferación discursiva emergente en relación a ellos.
3. Ordenamientos: constitución, procedimiento, política, disposición.
4. Funcionamientos: tácticas, maniobras educativas, manejo, elecciones temáticas.
5. Transformaciones: cambios, desplazamientos, modificaciones, líneas de fuerza
6. Relaciones
7. Correlaciones.
8. Emergencias, acontecimientos, discontinuidades.
9. Permanencias o desplazamientos.
10. Otros elementos emergentes en relación a la caja de herramientas y preguntas de investigación.

Desde esta matriz se empieza a identificar a través de los enunciados, la formación de los objetos que van emergiendo en relación a las instancias y procedimientos en función de ser descritos, analizados y problematizados para preguntarse qué sistemas de diferenciación permitieron que actuarán sobre los docentes y directivos docentes, cuál es el objetivo no visible del dispositivo de gestión, cuáles fueron sus modos de lograrlo, cómo se apoyaron en la institucionalización y que tipo de racionalidades lograron instalar (Foucault, 1994. p. 239-240).

En la etapa terminable se lleva a cabo la re-escritura del informe final, la cual se cumplió desde los objetivos y preguntas propuestos en la investigación y desde una “descripción histórica según un modelo de confrontación de fuerzas” (Castro, 2004, p.45) donde se encontró que se ha implementado un dispositivo de la gestión educativa afinando una modalidad de poder y saber que despliega la gubernamentalidad en los docentes y directivos docentes en dos etapas concretas, una comprendida por el tiempo de la llamada Revolución Educativa (MEN, 2002) y la otra, en los años siguientes, hasta la promulgación ministerial de la medición estandarizada en índices de calidad.

Como recomienda Rodríguez (2018), estas estrategias para el análisis político del discurso de la gestión, estuvieron enraizadas en las singularidades propias del objeto a estudiar y en un contexto en que fue tomando significación, para orientar la utilización de la caja de herramientas de manera apropiada, en función de descubrir las “relaciones existentes entre su naturaleza y peculiaridad” (p.99). Ello permitió mostrar las condiciones de disputa hegemónica del poder del dispositivo de gestión, en el campo educativo y social, siendo su deconstrucción el entendimiento de que “la escritura del presente de la gestión educativa, exige demostrar que el discurso no puede ser comprendido sino en la medida en que se integra en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad y encarna una forma de vida” (Gabilondo, 1990, p. 142).

2.4 El análisis y sus momentos

Dos premisas orientaron el análisis y sus momentos. La primera considerar que “todo objeto o práctica tiene un significado social, histórico, contingente” (Rodríguez 2018, p. 101), y la segunda, que no se pretende confirmar métodos o teorías, ni posiciones instauradas. De esta forma, aunque la teoría social existente es amplia y explicativa, el análisis buscó problematizar lo que los sujetos, instituciones y discursos visibilizan en sus prácticas discursivas y no discursivas, las cuales están “en parte constituidas por las creencias y deseos de los actores sociales” (Howarth, 2005. p.43), lo que permite problematizar (Rodríguez, 2018) como objeto de estudio, un determinado fenómeno social.

Sin duda el despliegue de la caja de herramientas sobre discursos alineados o críticos, entretiene la búsqueda de la investigación hasta identificar instancias y procedimientos de control represivos de los sujetos y de la escuela. Ejercicio investigativo que expone Chartier (2015) desde su comprensión de las otras formas de entender el asunto histórico.

Una articulación es pensable, entonces, entre la singularidad aleatoria de las emergencias, tal como la designa la “historia efectiva” y las regularidades que gobiernan las series temporales o no, que son el objeto mismo del trabajo empírico de los historiadores (Chartier, 2015, p. 24).

2.4.1 Momento 1. El ordenamiento del discurso.

Afirma Veiga (2018) que antes de seguir preguntándonos qué puede hacer Foucault por la educación, es conveniente tener claro que no encontraremos soluciones para nuestras propias prácticas a través de su filosofía de las prácticas, como tampoco la verdad sobre las cosas. Ordenar un discurso va “ayudarnos a comprender de qué maneras, por cuáles caminos, todo aquello que se considera verdad un día se tornó verdadero” (p. 112), razón por la cual la caja de herramientas se utilizó con el propósito de visibilizar el despliegue del discurso de la gestión educativa y, por esta vía, develar las condiciones históricas de su posibilidad como saber, descifrado tras una lectura temática, discursiva y/o metodológica, en función de “establecer las reglas de formación del discurso” (Zuluaga, 1999, p. 237).

La arqueología puso a disposición del análisis histórico, el documento. Lo concibió como un monumento donde la historia “lo organiza, lo divide, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en series, distingue lo que es pertinente y lo que no lo es, señala elementos, define unidades, describe relaciones” (Foucault, 2004, p. 10). El criterio de elección que le dio vida al documento para que sirviera como un monumento arqueológico es que fuera un enunciado que emergiera con potencia como práctica discursiva en relación al objeto macro de investigación, que mostrara relaciones de fuerza en su interacción con otros enunciados y

que fuera reiterativo. Las instituciones, los sujetos y los saberes en los que circularon los discursos, fueron las instancias en las que se indagaron y difundieron los discursos.

Seguido, se dio paso a la formación de conjuntos de monumentos a partir de la vecindad de sus elementos, dejando emerger series que requerían delimitarse y determinar el tipo de relación de sus enunciados. La serie se convirtió en el camino que se develó y recorrió a partir de la arqueología, en medio de la dispersión discursiva, estableciendo series de series (Foucault, 2004) que dejaron ver poder y sujeciones en las prácticas. Un primer ordenamiento del discurso permitió establecer una serie guía en relación con los procedimientos de control: planeación, organización, dirección, inspección y vigilancia, evaluación. Desde allí, se empezó a mirar cada elemento de la serie en instituciones, sujetos y discursos, en función de develar la interioridad de esta intrincada materialidad discursiva.

Al estar centrado este momento en el análisis arqueológico, el acontecimiento, las rupturas, la discontinuidad, las permanencias, las recurrencias, las transformaciones, los despliegues, fueron herramientas apropiadas para relacionar y describir tanto las relaciones de saber – poder como cada uno de los períodos en los que se hizo el rastreo. Observar los acontecimientos en el tiempo y en los discursos, tuvo el criterio de selección hacia aquellos que emergen por las relaciones de fuerza, para analizar cómo irrumpen lo cotidiano de la vida institucional y del lenguaje. Serán los acontecimientos situaciones donde los conceptos de lucha, táctica, estrategia (Castro, 2004), entran en vigencia para mostrar el acontecimiento como relación de fuerzas, como relaciones de poder.

Desde las ideas precedentes, la discontinuidad se aprovechó para establecer los niveles posibles de análisis, las herramientas arqueológicas a utilizar y las periodizaciones convenientes. El análisis de las prácticas discursivas y no discursivas, fue el instrumento que delimitó su campo de efecto, para especificar a través de la comparación la individualización de los dominios dados en el campo y, finalmente, para reescribir otra historia de la gestión educativa.

2.4.2 Momento 2. Rastreo de los discursos de la gestión educativa a partir de una historia del presente.

La caja de herramientas ofreció una serie de nociones como enunciados, objetos, conceptos y estrategias que como unidades del discurso, permitieron dos acciones metodológicas paralelas y complementarias, la descripción y el análisis de los discursos que se apoyaron en la lectura discursiva para “situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas” (Zuluaga, 1999, p. 240).

La noción de tradición permitió reconocer el discurso establecido en la historia del pensamiento de la formación de la gestión educativa y observar su permanencia y a su vez la dispersión de su historia en su propia forma. Un discurso está conformado por enunciados, algunos de los cuales están cargados de acontecimientos. Por eso, en el objeto macro de investigación se miraron las formaciones discursivas por medio de elementos de la analítica arqueológica como son los enunciados, en los que se visibiliza como ya se indicó, objetos, conceptos y estrategias. El ejercicio metódico reconoció en medio de los campos enunciativos, las relaciones que permitieron establecer las reglas de su formación de las prácticas discursivas. En este sentido, los elementos de la analítica arqueológica se dieron bajo las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad de los discursos, es decir, las condiciones que hicieron que en un determinado momento, ciertos enunciados vivan, surjan, se den, y que otros no hayan sido posibles.

Un enunciado va a enunciar lo que sucede en el meollo de la gestión educativa, mostrando sus condiciones de existencia. Es una proposición o una frase a la que se le sigue la pista en los documentos y prácticas y tiene la característica de “referirse a objetos y sujetos, entrar en relación con otras formulaciones y ser repetible” (Castro, 2004, p. 165). El principio de elección de los enunciados que conformaron el campo enunciativo, fue el de aquellos que dieron cuenta de la historia del pensamiento de la gestión educativa, es decir, aquellos que dejaron entrever o especificaron la intención de los sujetos hablantes, sus actividades conscientes o inconscientes. Los enunciados fueron importantes en este momento metodológico porque permitieron llevar la investigación al análisis, al ser su función enunciativa coincidente con la descripción de la formación discursiva del objeto gestión

educativa en un acto correlativo. Por eso, aquellos enunciados que marcaron una regularidad, es decir, “un orden en su aparición sucesiva, correlaciones en simultaneidad, posiciones asignables en un espacio común, un funcionamiento recíproco, transformaciones ligadas y jerarquizadas” (Foucault, 2004, p. 62) fueron los llamados a dar paso a la formación de los objetos de la gestión educativa. El ejercicio fue preguntarle a los enunciados qué reglas les permitió reunirse como objetos de un discurso y cuáles fueron sus condiciones de aparición histórica.

Por lo tanto, los objetos que se rastrearon en instituciones, sujetos y discursos, se hicieron nominales y descriptibles en el discurso bajo cuatro condiciones. Primera, teniendo en cuenta sus condiciones de existencia: ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones, permanencias, desplazamientos. Segunda, valorando sus condiciones de emergencia: distancias, discontinuidades, umbrales, límites, tensiones, acontecimientos, líneas de fuerza, luchas. Tercera, reconociendo las instancias de delimitación, es decir, los diferentes estamentos sociales que designan, nombran o instauran los objetos. Cuarta, a través de las rejillas de especificación, sistemas según los cuales se separan, se oponen, se reagrupan los objetos relacionados con el objeto macro de investigación (Castro, 2004).

La descripción genealógica tuvo su espacio en una analítica del poder donde la interpretación presidió al signo y la sospecha manifestada en las ideas precedentes, ella cobra vida al plantearse la vacilación frente a un lenguaje que rebosa lo que dice, dando a entender que hay una casualidad en su construcción. Por eso, la estrategia, elemento de la caja de herramientas, mostró las tecnologías para que el poder discipline, normalice, vigile y regule, es decir, tácticas y estrategias en combinación con las prácticas y las racionalidades que las inspiran.

Así, desde las políticas educativas relacionadas con la Revolución Educativa y las de Educación de Calidad, se identificaron las instancias y procedimientos de control y se interpretaron sus despliegues para volver visible las relaciones de poder que fueron utilizadas como “elección de soluciones ganadoras” (Foucault, 1994, p. 241) en la instalación del dispositivo de gestión. Fueron entonces las superficies de resistencia, de lucha, de tensión, las que dejaron ver estas elecciones.

2.4.3 Momento tres. Despliegue de las prácticas discursivas en relación a la gestión educativa.

Diría Gabilondo (1990) que es ahora cuando “arqueología y genealogía se implican y necesitan para acceder a un terreno indiferenciado aún y en el que no serían efectivas por separado” (p. 128). Fue el momento de lectura metodológica (Zuluaga, 1999) para descubrir el dispositivo en sus dominios de saber y sus relaciones de fuerza (Gabilondo, 1990), donde como expone Chartier;

La proliferación de los hechos, la multiplicidad de las intenciones, el desorden de las acciones no pueden ser referidas, por tanto, a ningún sistema de determinismo capaz de darles una interpretación racional; vale decir, de enunciar su significación y sus causas. Tan sólo aceptando este renunciamento “el sentido histórico se liberará de la historia supra histórica. (2015, p.21)

Es el momento donde la lectura crítica es utilizada para evidenciar las modalidades de captura de los fenómenos que se manifiestan en las formas de gobierno que el dispositivo de gestión creó en las IE y de develamiento de las “tecnologías no disciplinarias de poder” (Chignola, 2018, p. 83). Es el poder que se descubre tras sus transformaciones en relación a los procesos que debe gobernar y a las técnicas de dominación sobre los sujetos que se vieron envueltos, absorbidos, distraídos, excluidos, reconocidos por el dispositivo. Por esto el ordenamiento de estos conjuntos de estrategias cumplió dos propósitos, el primero, determinar los efectos del poder ligados al saber y el segundo, mostrar que el modelo de la gestión educativa se configuró en el tiempo como un dispositivo de control en el gobierno de la vida de las instituciones educativas de básica y media en el país y por lo tanto, propició procesos de sujeción y subjetivación sobre sus docentes y directivos docentes.

Comprender la forma como la arqueología y la genealogía confluyen en una metódica que devela del poder, la verdad y la subjetivación. es como lo explican Dreyfus & Rabinow (2001), acercarse a un “nuevo método de “desciframiento del sentido de las prácticas” (p.132). Es el método que desde la arqueología, procura hacer “inteligible la historia de las ciencias humanas en términos de reglas que, desconocidas para los autores implicados, regularan y gobernarán todos los actos de habla serios” (p. 131) y que con la

genealogía “método de diagnosis y comprensión de la significación de las prácticas sociales desde dentro de ellas mismas” (p. 132) sirvieron para diagnosticar el bio – poder del dispositivo de gestión y su configuración como un conjunto de prácticas históricas que produjo sujetos inmersos en dichas prácticas.

2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

La inquietud que surge de sí es plausible el análisis de los componentes principales de la gestión educativa como dispositivo, con un método arqueológico y genealógico en el que se aventura a utilizar la caja de herramientas para dar cuenta de cómo se desplegó la discontinuidad, cómo lo logró, bajo qué instancias obró, qué resistencias encontró, cuáles fueron sus líneas de fuga, entre otros hallazgos, se resuelve desde la pertinencia de las técnicas e instrumentos de recolección de información que se prestan para convertir los archivos en monumentos, la cotidianeidad de la vida escolar en relaciones de poder y saber y el gobierno de las instituciones educativas en formas políticas de control de la conducta de sus sujetos, porque como lo expresa Foucault (1992) “el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder” (p. 168).

2.5.1 Técnica: tematización.

La tematización se trabajó y aplicó como una técnica de análisis que permitió abordar los textos que componían el archivo o red documental para identificar y describir temáticas que direccionaron la investigación sobre el objeto en cuestión. Una técnica de lectura que buscó desintegrar el archivo en busca no tanto de lo similar, sino de lo diferente, de lo discordante, de lo discontinuo, de lo singular y raro que emergió en cada enunciado. Técnica que se ocupó del texto como monumento y no como documento, pues no buscó sentidos ocultos ni interpretaciones rebuscadas de los deseos del autor, sino que analizó el texto en cuanto práctica discursiva, enfocándose en el enunciado como unidad mínima de discurso.

La tematización posibilitó constantemente la comparación, la relación, la separación de series temáticas que al ser visibilizadas permitieron un “proyecto de descripción crítica y genealógica de los discursos” (Chartier, 2015, p. 21).

2.5.2 Instrumento: ficha bibliográfica.

La técnica de tematización se hace tangible o se visibiliza en fichas temáticas o documentales, en las que se organizó la información en función de la identificación de series conceptuales o temáticas emergentes susceptibles de analizarse. Dicha información no se refirió al documento íntegro, sino a unidades de análisis singulares como el párrafo o el enunciado. La ficha, fue la reescritura que permitió analizar la dispersión discursiva de un objeto, señalar las ideas previas, dar aviso para la identificación de los puntos de encuentro de los discursos, dar pautas para rastrear las líneas de fuerza o de fuga de los enunciados, contrastar posiciones establecidas en la historia escrita del pensamiento, resaltar los autores con sus orientaciones conceptuales, metodológicas, críticas.

Cercano a los propósitos del Orden del discurso (Foucault, 2005), esta caja de herramientas se abrió con el interés de interpretar y comprender los “procedimientos internos y externos de la regulación discursiva” (González, 2010, p.10) que dieron vida y carácter al dispositivo de la gestión educativa. Caja de herramientas que se hizo servible para poner en duda la voluntad de verdad permanente durante trece años y mediante ella abordar de manera política la teoría existente buscando socavar la superficie de los discursos que si bien mostraban mecanismos de rarefacción, dejaban ver sombras de acontecimientos envueltos en enunciados que parecían comentarios fútiles, escondiendo la soberanía del poder del dispositivo de la gestión.

Por esto la caja de herramientas desarrolló una lectura temática, discursiva y/o metodológica, cuyo objetivo fue seguir reglas de análisis utilizadas por Foucault para “formular preguntas, para establecer problemas, para diseñar métodos, para desmarcarse, para enlazar las preguntas con el presente, para desentrañar las condiciones de posibilidad de un trabajo; en fin, para problematizar, formular objetivos, métodos y procedimientos de

investigación” (González, 2010, p.14) en medio de las condiciones de existencia y emergencia del objeto macro de investigación.

Cumple entonces esta apuesta metodológica con lo afirmado por su proponente, los textos son como armas, (Foucault, 2004) herramientas para el combate teórico y político.

3. El rastro del dispositivo de la gestión educativa.

Desde que el Ministerio de Educación Nacional centró su gestión en un “Modelo de Integración Institucional, el cual a partir del año 2003 ha sido el marco de referencia del estilo gerencial con enfoques claros de excelencia operativa e innovación” (MEN, 2016, p. 6), las instituciones educativas del país se vieron abocadas a vivir el rompimiento de las formas administrativas en que eran organizadas y darse a la tarea de acomodarse a la implementación de una nueva forma de gestión. “El poder, que como tal no existe” (Foucault, 1991, p. 132), genera sin embargo diversos tipo de materialidades, que para el caso son resistidas por los sujetos maestros y directivos, ante esta nueva forma de gobierno instalada como parte de la gestión educativa prevista para el año 2002 y sustentada desde las políticas educativas que anuncian la necesidad imperante de mejorar la educación colombiana (MEN, 2002).

Es comprensible que el análisis habitual de la gestión educativa pueda ver y describir un aparato de poder sobre los sujetos como una unidad global homogénea. Sin embargo, el campo discursivo donde confluyen las línea de fuerza de las políticas educativas, las instancias de control y los procedimientos de control, hacen posible una naturaleza específica del poder relativo a un dispositivo, al buscar cada una y de manera conjunta acciones que modifiquen otras (Dreyfus y Rabinow, 2001). Representan el ejercicio de poder al interior de las instituciones educativas de básica y media del país, que utilizando el modelo de gestión ministerial como táctica y estrategia a la vez, conforman una estructura total de acciones en las que la política educativa se comporta como una herramienta del gobierno para la educación, las instancias de control como los modos de acción para actuar sobre la acciones de los otros y los procedimientos de control como las formas de control del discurso (Foucault, 2004).

De ahí que, una vez hecho visible, el poder puede ser analizado (Chignola, 2018) desde las relaciones de poder de estas tres líneas descritas, donde se “pone en evidencia aquello sobre lo cual se inscriben las relaciones de poder, sus puntos de aplicación, los métodos de los que se sirve” (Chignola, 2018, p. 75). Por eso, el ejercicio de poder es “una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; en un extremo, constriñe o inhibe absolutamente; sin embargo, es siempre una forma de actuar sobre la acción del sujeto” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 253)

El análisis del poder del dispositivo de la gestión, desentraña la multiplicidad de sometimientos a nivel micro que construye dicha unidad para actuar y apoyarse, y muestra las formas en que se instauran mecanismos y operadores que son la base sobre la cual el dispositivo funciona y a su vez permite el despliegue del sistema educativo. Fundamento que no se cierne sobre una soberanía, una autoridad, sino sobre las “técnicas, la heterogeneidad y los efectos de sometimiento, que hacen de los procedimientos de dominación la trama efectiva de las relaciones de poder y los grandes aparatos de poder” (Foucault, 2002a, p. 51).

Desde allí, desde las formas heterogéneas en que se manifiesta el dispositivo de la gestión educativa se teje la construcción de una red conceptual que se hila desde los planteamientos de las políticas educativas profesadas desde el 2002 hasta el 2015, con el dispositivo y la gubernamentalidad, siendo estos conceptos los que orientan el horizonte de esta indagación y que se explicitan en cuatro apartados. El primero referido al poder y sus formas, el segundo a la historicidad del dispositivo de la gestión educativa, el tercero sobre el saber de la gestión educativa y el cuarto sobre el saber y poder de la gestión educativa.

3.1 El poder y sus formas.

Una de las características del discurso de Foucault comentadas por Jean Baudrillard (Foucault, 1981b), es la valentía con la que se atreve a poner en juicio los silencios y las complicidades, buscando con una interrogación aguda del cómo, analizar la forma contemporánea del poder “con los mismos procedimientos meticulosos con los que éste se ejerce hoy” (p. 4). La teoría de la gestión educativa que se dispersa desde el orden ministerial hacia el campo local de las instituciones educativas, no cuenta con una relación de semejanza

en su aplicación, razón por la cual dicha teoría al profundizar en su propio campo se enrarece y tensa al imponerse, dejando una estela de prácticas que se ocultan en la aprobación de docentes y directivos, lo que da para pensar la necesidad de ser revelada por otro tipo de discurso, otra teoría.

3.1.1 Tejer el poder en las Instituciones Educativas -IE- de básica y media.

En Foucault, el poder no es una teoría, es una serie de análisis que trata de extraer mediante una observación histórica y empírica, las relaciones de poder o los operadores de dominación presentes en las acciones de los sujetos. Son las formas del saber visibles y no visibles, atesoradas en el tiempo en formaciones estratificadas que se aglutinan en torno a una ocurrencia singular para conformar prácticas de saber (Deleuze, 2014) que se movilizan hacia el poder, en la medida que son enunciadas y se muestran como prácticas del poder que se diseminan a través de redes, formando encadenamientos que permiten que las prácticas tengan continuidad en la historia hasta el presente. En estos encadenamientos se tejen múltiples relaciones que se potencian como una relación de poder que equivale a diversas relaciones de fuerza. Su singularidad las atrae y sus enunciados las regularizan, dando pie a prácticas discursivas o no discursivas que “se sobrepasan a las relaciones de fuerzas que encarnan” (Deleuze, 2014, p. 12), lo que hace entendible que si bien hay una idea abstracta de cómo se forma el poder, éste obedece a las prácticas del saber y poder y a las relaciones de fuerza que constituye.

Prácticas discursivas y no discursivas en las que surge el dispositivo. Las primeras hacen alusión, al “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2004, p. 154) y las segundas a “aquellas que “poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historizadas (Runge, 2002, p. 364).

Entender cómo se da el poder, en la formación del dispositivo de la gestión educativa, supone varios asuntos alrededor de su configuración, por ejemplo:

- Que en su configuración, el poder, asocia las posibilidades y los poderes para consolidar una unidad, que en este caso toma la forma del dispositivo de la gestión educativa, para desde allí derivarse en diferentes formas, aspectos, mecanismos e instituciones de poder. Foucault (2002a) explica que el ciclo sigue su movimiento, acciones políticas dentro de la unidad de poder, para constituir una cierta legitimidad fundamental y funcionar dentro de la ley así no lo sea. No obstante, el análisis del poder se da a partir de la relación misma de poder, de la relación de dominación real y existente, desentrañando cómo ella misma determina los elementos sobre los que recae, poniendo de manifiesto las relaciones de dominación para así ser vistas en su “multiplicidad, su diferencia, su especificidad o su reversibilidad” (p. 50) en una suerte de telaraña donde los diferentes operadores de dominación se apoyan unos con otros, se niegan, se invalidan, convergen e inclusive se refuerzan.
- Que en la dispersión de las materialidades discursivas de la gestión educativa, “el enunciado,-como elemento del saber- está siempre en relación con otra cosa” (Deleuze, 2014, p. 12) a la cual designa o problematiza. Además, el enunciado al regularizar relaciones entre singularidades, actualiza, restablece, reconstruye relaciones de las dos formas, de lo visible y lo enunciable, dejando ver como el saber se sobrepasa hacia el poder en una estrecha y casi impalpable relación de la forma con la fuerza, del saber y del poder. La introducción del análisis del poder en la propuesta analítica de Foucault ve la importancia de detallar el dispositivo como la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos que no son similares, en función de crear la necesidad de concebir la naturaleza del lazo que puede existir entre elementos heterogéneos. Dicho entendimiento permite comprender por qué las relaciones que se establecen en la red son relaciones de fuerza y no solamente relaciones de saber (Castro, 2012) que para el caso del objeto macro de indagación que se analiza, dan paso a la conformación del dispositivo de la gestión.

- Que el poder no se da solamente en las relaciones de fuerza propias de las instituciones, en este caso las educativas del nivel básico y medio como entidades sociales de integración, en las que las relaciones de fuerza presentan luchas transversalizadas entre grupos locales que hacen evidente lo micro político de su accionar de manera tal que al emerger en la dispersión del discurso, un enunciado por la potencia de sus prácticas, se actualiza, se vuelve presente y establece otras relaciones de integración que van de lo micro a lo macro. Por tal razón, la Educación en su organización escolar, no produce el poder, más bien, da al poder el medio para producir; un modelo de gestión educativa.
- Que el poder concibe un dominio gestado de manera acompasada, que se ejerce sobre los individuos en una especie de ciclo que se inicia a partir de un sujeto provisto de una condición de existencia en la que llega a convertirse en un sujeto dominado, sometido en una relación de poder, estableciendo, como identifica Foucault (2002a) una relación política del sujeto inicial con el sujeto dominado. Es esta la forma de poder que según Dreyfus & Rabinow (2001) “se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo” (p. 245) y que se olisquea desde la discontinuidad generada por un nuevo modelo de gestión que se refrenda con la medición estadística del mismo en todas las IE de básica y media del país (ICFES, 2016), para así instalarse el cálculo y el control respectivamente como técnica y tecnología que le asignan a los sujetos, actores principales de la gestión, “su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 245).
- Que en la vida cotidiana de la escuela el poder desplegado mediante el dispositivo de gestión, conlleva a una forma de poder que subyuga y sujeta a sus actores como resultado de la dominación o sujeción que enfrenta el docente y directivo docente al verse en la necesidad de reacomodar su perfil para encajar en las “características de un establecimiento educativo en proceso de mejoramiento continuo” (MEN, 2008, p. 25) indicado en la Guía de Mejoramiento Institucional ministerial. Este mecanismo de sujeción relacionado con las modalidades instrumentales que institucionalizan un discurso, son formas o modos de que separan a los docentes

y directivos de su saber pedagógico, para anclarlo a cumplir el requerimiento de un sujeto que de vida a las ahora instituciones educativas efectivas. Así, los diferentes modos de constreñimiento sobre el sujeto docente y directivo docente, han dado paso a las prácticas discursivas y no discursivas tejidas en el período de difusión e implementación del dispositivo de gestión que se indaga en esta pesquisa. Desde Foucault (1994), lo anterior propicia una objetivación, o sea, una transformación de las fuerzas y aptitudes de la actividad humana a través de modos de sujeción, por lo tanto, emergen acá “modos de subjetivación como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder” (p. 223) para desplazarse otros modos de subjetivación, aquellos en que el sujeto genera pliegues para crear una potencia de sí. Es en la anterior perspectiva que para Foucault el sujeto “no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma” (p. 178). De allí que su permanencia está en estrecha relación con los modos de subjetivación con los que se relaciona. En la construcción de la gestión educativa, se han instaurado desde las diferentes relaciones posibles, un sujeto y un objeto, y el análisis de la historia de ese pensamiento, es expuesto desde Castro (2004), como “el análisis de las condiciones en las que se han formado y modificado las relaciones entre el sujeto y el objeto para hacer posible una forma de saber” (p. 519). En este punto, el juego de verdad que identifica al dispositivo de gestión con el mejoramiento de la Calidad Educativa (MEN, 2002), ejemplariza los modos de subjetivación y objetivación habidos por el sujeto maestro y directivo, en relación con las prácticas dadas con la implementación del dispositivo y pone de manifiesto sujeciones, posiciones, condiciones, problematizaciones, delimitaciones o subjetivaciones de su aprehensión como saber.

En Rodríguez (2018) los planteamientos anteriores tienen eco al notar el autor la importancia de volver a lo político como forma de dar razón a lo que no está resuelto y asumir la responsabilidad de un debate social que oriente el caminar de las sociedades cuestionando las certezas ya andadas. Visión que aduce para la política educativa y la educación por ser

esta última “enseñanza de teorías y técnicas procedentes de otros campos” (p. 14), reflexión que lleva a considerar a la gestión educativa como un tema político.

Solamente admitiendo la diversidad de perspectivas en las políticas educativas y haciendo aflorar los presupuestos implícitos que contienen, podremos planearnos, más allá de certezas infundadas, qué políticas educativas proponemos para afrontar los problemas de nuestras sociedades y a que acuerdos podemos llegar. (Rodríguez, 2018, p.15)

3.2 Destejer el poder en las IE de básica y media.

Emprender el análisis del discurso tejido en las IE durante el 2002 – 2015, es dar reconocimiento al concepto de dispositivo. Destejer su configuración, es abordar el análisis de tres grandes instancias o fuerzas; “la instancia del saber, del poder y la subjetividad” (Navia, 2007, 58). Así, este dispositivo de la gestión, semeja como lo describe Deleuze (1999).

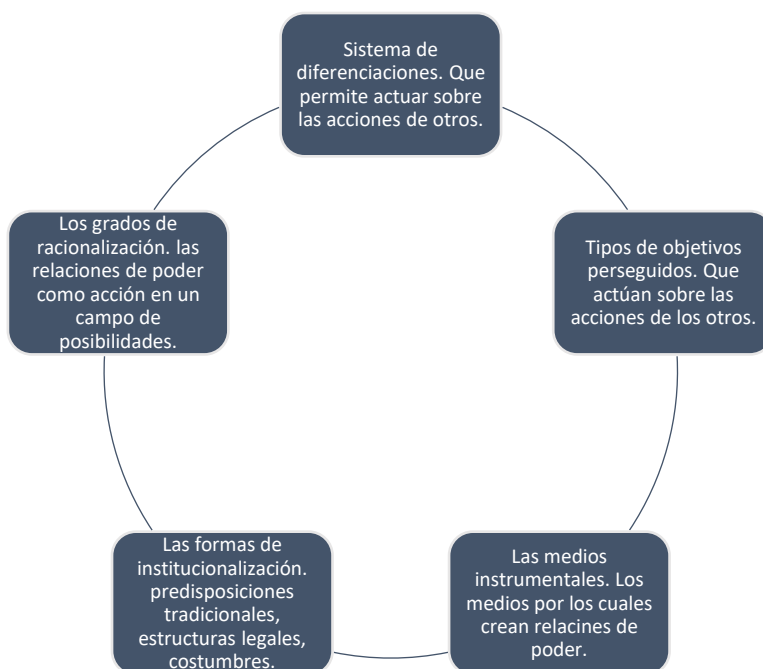
Una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal [...] compuesto de líneas de diferente naturaleza [...] que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio[donde] los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. (p. 155).

Estas tres fuerzas, saber, poder y subjetividad, se comportan en el dispositivo en la perspectiva de Deleuze (1999) como “cadenas de variables relacionadas entre sí” (p. 155) sin tener un contorno definitivo, estableciendo relaciones de fuerza o poder, en la medida en que se integran en las formas sociales, como la escuela y su gestión, constituyendo saberes como prácticas de saber. Foucault, explica que dichas prácticas se actualizan en la medida en que las relaciones de fuerza o poder se integran en las instituciones, produciendo un “alineamiento, una homogeneización, una seriación de las fuerzas” (Deleuze, 2014, p.147) donde el sujeto no es ajeno a la constitución del discurso, al contrario, afirma que “si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene”(p. 10), premisa que expone en *El Orden del Discurso* (2005).

De cómo se hace presente en la discursividad la discontinuidad dada en el año 2002 con la consolidación de un discurso de gestión que desplaza lo administrativo por lo

empresarial, darán cuenta las instancias de control, aspectos de la actualización de las relaciones de fuerza (Deleuze, 2014), que le permiten al poder estructurar el campo de otras posibles acciones, muy propio de las relaciones de poder, al ser estas acciones sobre otras acciones (Dreyfus & Rabinow, 2001) que se crean y multiplican en los interlineados del campo social actuando silenciosamente para demarcar diferenciaciones en la gestión educativa y actuar unos sobre otros ya sea por ley o tradición, impulsando el cumplimiento de objetivos perseguidos por su modelo y utilizando variadas formas instrumentales para instalarlo y hacerlo cercano a sus docentes y directivos, entrenando formas apropiadas de institucionalización como la racionalidad administrativa, técnica controladora de sus voluntades. Son instancias de control relacionadas con el análisis de las relaciones de poder (1994) para describir y analizar, “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones” (Foucault, 1994, p. 236), las cuales se relacionan en la siguiente figura,

Figura 1: Instancias de control



Fuente: elaboración propia

Influyendo en las relaciones de poder, junto a las instancias, se encuentran los procedimientos, formas de control de lo discursivo y no discursivo entablados desde el control, la exclusión y el enrarecimiento (Foucault, 1994) y que en el dispositivo se disponen como luchas dadas desde los elementos propios de la gestión empresarial al entrar al campo de la educación. Por eso, la serie que emerge potentemente en el dispositivo como un procedimiento de control es la conformada por la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación, las cuales son activadas con mayor fuerza en las instituciones educativas desde el lanzamiento del modelo de gestión y cuyo análisis determinó que funcionaron en el tiempo del dispositivo como procedimientos causantes de cambios en las prácticas discursivas y no discursivas de los docentes y directivos, provocando tensiones, resistencias y puntos de fuga. La siguiente figura muestra dichos procedimientos,

Figura 2: Serie de procedimientos de control



Fuente: elaboración propia

La relación de poder del dispositivo es imponer la tarea de la difusión, implementación, apropiación y consolidación del discurso de la gestión en los sujetos docentes y directivos docentes de las IE de básica y media del país. En lo anterior hay una finalidad que se instala tras la integración de las relaciones de poder o las relaciones de fuerza, con las formas sociales. En este ejercicio del poder, los procedimientos dan vida a la instancia, la actualizan, o desplazan elementos en ellas, la vuelven pertinente. Así, por ejemplo, las políticas públicas educativas para el dispositivo, dictaminan el objetivo de la planeación en tanto procedimiento de control, a su vez, son formas de institucionalización de un requerimiento gubernamental, crean, a manera de ejemplo, un sistema de diferenciación entre lo establecido en la administración escolar y la nueva forma de gestión, presentan las modalidades instrumentales que van a permitir el direccionamiento en las IE, su vigilancia, control y evaluación, e instituyen una racionalidad. Entonces, el dispositivo se recrea en un juego de relaciones y correlaciones integrando fuerzas y acciones, las cuales solo al destejarse dejan ver y entender cuál es la “substancia, cuál es la finalidad; cual es la substancia de la acción, cuál es la finalidad de la acción, cuáles son los medios de la acción” (Deleuze, 2014, p. 150). Juego que además ha permitido el “consentimiento previo o permanente” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 252) de los sujetos en relación a los procedimientos, en los cuales se conforman acciones no consensuadas que, según Foucault (2004) a la luz de la analítica arqueológica – genealógica deben ser “relaciones correctamente descritas” (p. 47).

Dicha serie emergente -los procedimientos de control- se deja ver en la discursividad propia de la gestión que determina la planeación como el inicio de un ciclo que tras una articulación permanente y continúa de procesos de organización, dirección, ejecución, seguimiento y evaluación, busca dar cumplimiento a las metas establecidas. Desde el MEN (2005) se indica que planear es “prever y decidir las acciones que pueden conducir a un futuro deseable, con la utilización eficiente y racional de los recursos disponibles” (p. 1). En este ciclo, es relevante un instrumento de planeación principal: el Plan de Desarrollo Educativo, guía permanente de los procesos de organización y direccionamiento. Martínez Boom (2004), identifica que tres categorías: “planeación, educación y desarrollo” (p. 81), son consideradas desde los años sesenta posibilitadoras del crecimiento económico y de la sociedad, “la planeación era el instrumento por el cual la economía se hacía útil, ligada en

forma directa con la política y con el Estado, y por supuesto con la educación” (Moncada, 1982, p. 73), lo que supone un imaginario donde las transformaciones sociales se pueden producir a voluntad desde una planificación.

La planeación, en estas condiciones, habría que entenderla como un mecanismo de poder dirigido a que la población reconozca la necesidad de racionalizar y planificar el trabajo, la educación, el consumo y en general la vida, constituyendo al mismo tiempo, prácticas, instituciones, programas y proyectos que son ya de hecho formas de ejercicio de poder. (Martínez Boom, 2004, p. 82)

La planeación se concreta en la organización de las nuevas formas de trabajo propuestas en la Guía 34 para los establecimientos educativos (MEN, 2008), como parte de la función administrativa que se refiere al “proceso que da lugar a la creación, ordenación, implementación y puesta en operación de una unidad” (Pérez, 1996, p. 36). Son las formas en que se dispone la autonomía escolar y la integración institucional para “organizar muy bien las actividades, de manera que se cumplan todos los objetivos y las metas establecidas” (MEN, 2008, p. 16) teniendo como herramienta el Proyecto Educativo Institucional.

En la organización convergen dos significados que se complementan. Uno hace referencia a la integración de las personas entre sí para alcanzar objetivos específicos denotando un emprendimiento humano intencionalmente planeado para lograr determinados objetivos, y el otro se refiere al “acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos, encargados de su administración y de establecer relaciones entre ellos y las atribuciones de cada uno de ellos” (Fuentes, 1994, pp. 83-84). Así, la organización de las IE de básica y media abre paso a un proceso de mejoramiento de la educación que tiene un modelo organizativo basado en el liderazgo del directivo y su equipo de trabajo, estructurando como institución otras estrategias para que se den modos de acción más o menos considerados o calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de directivos y maestros (Dreyfus & Rabinow, 2001), lo que crea la idea de un trabajo conjunto con resultados y posibilidades más sólidos. Podría decirse que el MEN (2008) ve allí “consensos que darán mayor legitimidad a las decisiones y permitirán un alto nivel de

compromiso” (p. 15) y lo que la analítica del poder ve es una forma de gobernar, al estructurar un posible campo de acción sobre los otros.

Dentro de un sistema de gestión, el direccionamiento presenta las diferentes formas de especificar un proceso para que lo planeado tenga lugar. Cumple una “ruta estratégica que guía la gestión institucional con miras a satisfacer las necesidades de los ciudadanos a quienes dirige sus productos y servicios, así como a fortalecer su confianza y legitimidad” (Función Pública, 2018).

La finalidad del direccionamiento ministerial es que las IE se gestionen bajo el “Ciclo de la Calidad” (MEN, 2004, p. 6) para atender a la política pública de mejoramiento educativo. La ruta estratégica es la implementación de los Planes de Mejoramiento (MEN, 2004), plan ordenado y sistemático diseñado para superar las deficiencias, encarar las debilidades y aprovechar las fortalezas, mediante unas acciones cíclicas que envuelve los estándares por competencias y los derechos básicos de aprendizaje propuestos por el MEN, los resultados de las evaluaciones estandarizadas oficiales denominadas pruebas SABER - aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES -, la elaboración de los planes de mejoramiento y la presentación de experiencias significativas. De esta manera, el mejoramiento, materializado a través del “Plan de Mejoramiento de la Calidad, es el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren” (MEN, 2004, p.8).

Como forma de alinear el direccionamiento y hacerlo estratégico a las políticas educativas gubernamentales, se enuncia el requerimiento de nuevas formas de gestión para cumplir propósitos y articular procesos internos conducentes a consolidar el Proyecto Educativo Institucional. Cuatro áreas de gestión con sus respectivos procesos y componentes designan los procedimientos para el funcionamiento de la gestión directiva, la académica, administrativa y financiera y la gestión de la comunidad (MEN, 2008, p. 27). Así se emprende la consolidación de la ruta de mejoramiento y por ende del dispositivo de la gestión educativa.

Afirmando el marco de la planeación, las acciones de inspección y vigilancia son procedimientos de control dados por mandato constitucional al ser función presidencial “verificar que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento constitucional legal y reglamentario” (MEN, 2001, p. 1). Como finalidad tienen la

observancia del cumplimiento de los fines de la educación, el desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos y el aseguramiento a quien se educa de las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (MEN, 2001). Su acción se concreta con un proceso de evaluación al establecimiento para obtener la información acerca del cumplimiento de las normas vigentes y, a partir de allí, alimentar los planes de mejoramiento. También contiene acciones de seguimiento y la imposición de sanciones, formas del “Estado de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación” (Decreto 0325 del 25 de febrero de 2015).

Finalmente, como procedimiento de control, la evaluación hace parte de los procesos de la gestión estratégica. Enunciada desde el Ministerio como un elemento regulador de la prestación del servicio educativo, tiene como objetivo mejorar la calidad valiéndose de las evidencias como herramientas para valorar el avance y los resultados de los procesos de mejoramiento. En relación al dispositivo de la gestión educativa, el procedimiento se concreta en la Evaluación Institucional (MEN, 2014), las Evaluaciones Censales (MEN, 2015c) la Evaluación en el aula (MEN, 2009) y la Evaluación de desempeño de docentes y directivos (Decreto 3782 de 2007). Como estrategia, parte de la revisión permanente de resultados, “la evaluación nos indica que tenemos que mejorar significativamente los resultados de aprendizaje” (MEN, 2010b, p. 2) a partir de la identificación de fortalezas y debilidades como insumos para trazar planes de mejoramiento institucional, de desarrollo personal y profesional, y de políticas educativas. Cuatro componentes de medición rastrean resultados anuales para determinar desde las pruebas estandarizadas si hay progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, dando cumplimiento al objetivo de tener una trazabilidad de resultados para “generar reflexión y diseñar estrategias de mejoramiento para lograr las metas” (ICFES, 2016, p. 1).

Sus resultados son punto de concreción de la política de calidad y del modelo de gestión por competencias; como lo afirma el Ministerio, la “adopción del modelo de gestión de la calidad implica impulsar procesos de descentralización que transfieren responsabilidades administrativas y financieras a las instancias educativas locales, acompañados de sistemas de información para la gestión por los resultados” (MEN, 2010d, p. 1). Resultados que se identifican como intencionalidad explícita del dispositivo de gestión. Por eso, al considerarse desde la Revolución Educativa que la calidad es un factor

determinante para garantizar la competitividad de un país (MEN, 2010c), se abre paso a un juego de verdad que ve en los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo las “posibilidades de transformación en magnitud y pertinencia para garantizar la competitividad del país y asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (MEN, 2010c, p. 1). A pesar de los giros del dispositivo en los trece años de su despliegue, el discurso en torno a los saberes de la calidad es una positividad determinante en las relaciones de poder del mismo, al considerar la medición de los resultados en pruebas censales una oportunidad de logro de la misma.

Desde otro enfoque, FECODE (2013) define la evaluación como un mecanismo; “es la forma para gestionar en la educación la adopción de modelos de formación que responden a los intereses comerciales en la educación” (p. 20). De igual forma, el ente sindical encuentra una relación directa entre el dispositivo de la gestión y el procedimiento en mención, al estar incluido este en las nuevas formas de gestión y administración impuestas a las IE como parte de los planes y programas de la dirección escolar, a partir de múltiples maneras de aplicación de las medidas de control, entre ellas la evaluación.

Describir la potente serie emergente de los procedimientos de control fue descubrir el mecanismo de funcionamiento del poder como una estrategia de acuerdo a como la exponen Dreyfus & Rabinow (2001). Desde las relaciones de poder, ya sea como medio para alcanzar un fin o una meta propuesta, o como forma de obtener ventaja sobre los otros al designar la manera como debe actuar una de las partes suponiendo un acuerdo en las formas o como forma de reducir los medios de combate del oponente y hacerlo abandonar su lucha. En este punto se puede pensar que destejer el poder es desnudar la relación entre el poder y la estrategia, dado que “cada estrategia de confrontación sueña con convertirse en una relación de poder, y cada relación de poder [...] puede convertirse en la estrategia triunfadora” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 258).

3.2.1 El gobierno de las IE de básica y media.

Foucault conversa sobre el poder con la explícita intención de dar a entender qué es lo que constituye su naturaleza específica. Ya entendido que la vida no está sometida a las decisiones de un soberano sino a la gestión política que se ejerce desde el Estado sobre la

población a través de las instituciones (Castro –Gómez, 2010), su interés es mostrar la forma en que se da el Biopoder, es decir, el proceso mediante el cual se gestiona la vida de las poblaciones como una forma de gobernar y organizar los sujetos individual o colectivamente, a través de la utilización de diversas técnicas que, dadas sus acciones permanentes, moldean las propias como una modificación de la conducta a través de sus hábitos, costumbres, intereses y necesidades (Foucault, 2006). Para Rabinow y Rose (2000), el Biopoder para su ejercicio incluye elementos como los discursos de verdad, las normas sobre la vida y la salud y el autogobierno. Son estrategias, técnicas, modos de subjetivación como sujeción que tienen su foco de acción sobre la vida de los sujetos y la población en su conjunto, facilitando el despliegue del poder de manera disimulada, bifurcada y aceptada como parte del funcionamiento de la institución y por ende de sus vidas. De tal manera, Biopolítica y Biopoder se enlazan en el concepto que quiere responder a cómo la vida se convierte en un objeto político, un objeto central en el gobierno y en las sociedades humanas.

La conversación de Foucault involucra las relaciones de poder y los ejercicios de poder como sus artífices que, develado o no, se mueven en una institución como la educativa a nivel macro o micro, fraguando formas de gobernarse, de relacionarse, de vivir. De ahí que el gobierno de la vida sea el resultado de tantas posibles relaciones tejidas desde lo dispuesto a nivel macro, como las políticas educativas, a nivel micro como el dispositivo de la gestión y a nivel político como su gubernamentalidad, comportándose cada elemento de esta tríada de manera independiente con acciones específicas para atender, las primeras fines y propósitos correspondientes a los intereses y aspiraciones de la sociedad (MEN, 2019), el segundo a un conjunto de diversos elementos que crean en el tiempo y en el espacio relaciones de fuerza, y el tercero, propiciando una forma de gobernarse. Tríada que además crea relaciones de complementariedad al fraguarse entre los procedimientos de control y sus instancias de actualización, prácticas discursivas y no discursivas que en el tiempo y en el contexto de cada territorio (Vargas & Pujal & Lombart, 2013) se van posicionando y que será el foco del “análisis y reflexión de cálculos y tácticas” (Foucault, 2004, p. 111).

De esta forma, Foucault ofrece al pensamiento del dispositivo de gestión dos potentes herramientas para su comprensión, dispositivo y gubernamentalidad, los cuales están en directa relación con su analítica arqueológica y genealógica. Por dispositivo expone: “el conjunto de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias,

leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Foucault, 1984, p. 127), que se fundamentan en un saber para el despliegue del poder, en función de despliegues que se relacionan con los procesos de sujeción. Por gubernamentalidad define,

Conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor de saber la economía política, por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (Foucault, 2004, pp. 111-112)

Está claro, el trabajo de Foucault sobre los estudios de gubernamentalidad y los dispositivos, dieron luces para el análisis del gerenciamiento escolar y la comprensión de los procesos de homogeneización administrativos dispuestos para los sistemas educativos. Permanencias explicadas dado que “el ensamblaje biopolítica /educación adquiere tonos y especificidades que se intensifican y a la vez se fortalecen mutuamente” (Grinberg, 2013, p. 81) en procesos que cumplen prácticas, saberes y tecnologías que reúnen modos y dinámicas entre el 2002 – 2013, tiempo de instalación del dispositivo de la gestión educativa.

3.1 La historicidad del dispositivo de la gestión educativa

En la literatura administrativa y educativa actual, se encuentra una multiplicidad de concepciones respecto de lo que se entiende por gestión educativa, de tal manera que el término resulta no solamente ampliamente polisémico sino polémico. Esto se debe a muchos factores, entre ellos, a la relación directa que guarda el término con la manera como el establecimiento educativo está orientado y dirigido. Otro factor es el relacionado con la significancia del concepto, el cual entra en relación con escenarios socioculturales diversos donde se despliega el dispositivo, en los que se le enuncia como procesos, trámites y toma de decisiones que se enfocan a una gestión abarcadora o centrada en la resolución de asuntos administrativos, el fortalecimiento de proyectos, la ejecución de acciones y la previsión de lo múltiple por atender en la escuela. Aun así, ante la diversidad señalada en el término, existe

una característica común a la gestión educativa: es un modelo de gestión que no puede ser analizado de manera separada a los constructos políticos, históricos, socioculturales y educativos en los que se crea y propone, dado que tiene una manifiesta intencionalidad que se pone a circular en el ámbito educativo.

Especialmente relevantes para la comprensión de la historicidad del dispositivo de la gestión educativa, son las intenciones planteadas en la planeación estratégica ministerial en sus planes decenales y sectoriales. Estos, en el tiempo actual y en los trece años del dispositivo analizado, conservan identificadas permanencias; lograr una educación de calidad, formar mejores seres humanos, formar ciudadanos con valores éticos, lograr una educación que genere oportunidades de progreso y lograr una educación competitiva (MEN, 2019). Lo anterior indica que la gestión educativa tiene un saber, histórico por demás, que es también la historia política de los sujetos, en lo que Gabilondo (1990) llama una “configuración de unos espacios de localización y verbalización” (p. 153) que se determinan en el territorio escolar y que se disponen desde el gobierno para ser conducidos.

Para Benno Sander (1966) las permanencias anteriores bien se pueden demostrar desde la concepción del dispositivo, el cual se remonta al ámbito de la teoría política de la posguerra, donde los propósitos de desarrollo económico y social de los países, especialmente los no industrializados, se conciben desde las Naciones Unidas en 1945, promoviendo un “enfoque desarrollista, de naturaleza modernizadora” (p. 30) y estableciendo, como lo explica Martínez Boom (2004), los aparatos para la producción de la intervención y del conocimiento. El primero obtenido mediante la “institucionalización de la planificación” (p. 63) y el segundo, mediante la cooperación técnica internacional del “Banco Mundial, las agencias de desarrollo bilateral y las oficinas de Planeación en los países del “tercer mundo” (p. 57). Michael (2004) refiere que el dispositivo encuentra un camino abonado, dada la concepción política gestada en la época moderna de una correlación política y social que busca sean ejercidos los derechos ciudadanos. Desde allí y con más fuerza desde la década de los años sesenta, los sistemas educativos fueron obligados a adaptar una planificación vinculada al desarrollo de las economías nacionales.

Dice Martínez Boom (2004): “el dominio del discurso económico era evidente; se trataba de un crecimiento económico generalizado que atravesaba a la sociedad en su conjunto. Había entonces, que expandir y masificar la educación en su condición de

generadora de recurso humano utilizable” (p. 65). Así, se vale el dispositivo de “instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas” (Foucault, 2004, p. 111) para convertir el saber de la economía política en parte esencial de la regencia de la población a educar en Latinoamérica.

Sirva esta entrada para comprender que la historia del saber del dispositivo se forma en otros sitios, “allí donde se definen un cierto número de reglas de juego” (Gabilondo, 1990. P.159) desde donde nacen también ciertas formas de subjetividad, otros dominios de objeto, otros tipos de saber que van desplazando el discurso materializado de la administración educativa para dar paso a la verdad que se cuece entre el saber de la educación y el saber de la economía; “los índices de nivel de estudios alcanzados y los resultados del mercado laboral muestran si un sistema educativo puede desarrollar personas que contribuyan al desarrollo económico y social de su país” (OCDE, 2016, p. 33). Tal cometido se da por medio de la instrumentalización de tecnologías que hacen efectiva la planificación como técnica presupuestaria, la concertación como conducción política del proceso y la diversificación de la gestión como el proceso de planificación (UNESCO, 1981). Procedimientos e instancias de control que llevan según lo indica la organización sindical del magisterio colombiano a “la imposición de nuevas formas de gestión y administración de las instituciones educativas” (FECODE, 2013, p. 11).

La historia del dispositivo entre la década de los años sesenta y los ochenta, muestra cómo se va consolidando un campo del saber entre la educación y el desarrollo, donde los organismos internacionales están en la escena como protagonistas del “avance económico y social de todos los pueblos” (Martínez, 2004, p. 65), muy especialmente de aquellos que no logran el nivel de desarrollo deseado por los mismos, verdad que encuentra formas de entrada en la sociedad y que en esencia concretan un andamiaje para el dispositivo: el dominio del discurso económico sobre el educativo, la expansión y masificación de la educación como condición generadora de recurso humano útil y dócil políticamente, la construcción de sistemas de información y de investigación educativos y el auge de estudios sobre relaciones entre educación y desarrollo (Martínez, 2004). Con este andamiaje se desplazan las maneras y formas de la educación traídas hasta el momento, siendo un punto de continuación el Plan Decenal de Educación 1996-2005 (MEN, 1996) y sus planes sectoriales, al concretar la aparición del modelo de gestión, además, dicho armazón, es punto desde donde se elaboran

diagnósticos que sirven de respaldo a las decisiones políticas futuras. Benno Sander (2002) denomina este tiempo de consolidación del campo del saber cómo el momento de la economía de la educación donde las políticas públicas en materia de organización y gestión educativa tienen un planeamiento gubernamental y, dentro de él, el planeamiento educativo, sustentado en “movimientos internacionales de la administración para el desarrollo, la economía de la educación, la planificación de los recursos humanos, las teorías del capital humano y la inversión en el ser humano y sus tasas de rendimiento individual y social (p. 20)”. Como procedimientos de este mecanismo se establecen pautas empresariales en la organización y gestión de los procesos educativos traducidas en escolaridad formal, alfabetización y la instrucción para el trabajo Martínez Boom (2004).

Se perfila de este modo el poder del dispositivo de la gestión en la multiplicidad de las relaciones de fuerza que va estableciendo propias del dominio en que se ejerce. Por lo tanto, la discursividad que acompañó a la educación paralela con el crecimiento económico, el progreso y el ascenso social de las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, ahora se transforma para dar un paso desde investigaciones internacionales a lo requerido en la educación en el siglo XXI, un “enfoque de desarrollo de competencias” (MEN, 2010, p. 16) plasmado en el Plan Decenal del 2006 e impulsado por la política educativa reconocida como la Revolución Educativa, la cual “busca dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población” (MEN, 2002, p. 8). Otro asidero tiene la historia del dispositivo y en sus otras caras de la verdad, la cobertura educativa, la calidad de la educación y la eficiencia del sector educativo (MEN, 2002), afloran con tendencias en la forma de educar y gestionar, agrupando aspiraciones, problemas y directrices que pueden converger hacia un mismo destino, dada la realidad global que las une y las necesidades de reformas que las urgen.

En este marco histórico el sujeto se constituye y transforma según las prácticas del dispositivo de la gestión, al convertirse en objeto de la relación conocimiento y poder que él mismo construye, relación que se presenta en modos de subjetivación y objetivación que no son independientes los unos de los otros y que se desarrollan mutuamente (Foucault, 1994, p. 519). Lo anterior da paso a la conformación de lo llamado por Foucault, “pensamiento”, al ser el “acto que instaura, según diferentes relaciones posibles, un sujeto y un objeto”

(Castro, 2004, p. 519) que se dan en las condiciones por él aclaradas, no formales, no empíricas, en tanto atienden al establecimiento de los juegos de verdad. A qué debe someterse el sujeto para ser un “Docente Pionero” o un “Maestro de Calidad”, qué instrucción debe tener para aplicar un modelo de gestión para el “Mejoramiento de la Calidad Educativa” MEN (2010c), qué maneras debe transformar para acomodarse al conocimiento propio del saber del dispositivo, qué condiciones de emergencia permite al sujeto convertirse en objeto de conocimiento de la gestión, cómo es problematizado, a qué delimitaciones está sometido (Castro, 2004). En definitiva, la historia del pensamiento sería “el análisis de las condiciones en las que se han formado y modificado las relaciones entre el sujeto y el objeto para hacer posible una forma de saber” (p. 519).

En la historia de la gestión educativa también han emergido otras tendencias distantes a las formas y maneras previstas por el dispositivo de la gestión educativa, construcciones preparadas por intelectuales de América Latina con el interés de impactar especialmente las ciencias sociales, la economía, la sociología y la pedagogía, en un interés de gestionar la escuela sobre la premisa de la formación democrática y ciudadana. Escudero (2002) hace una radiografía al presente de la gestión donde evidencia cómo el dispositivo ha entrado también en tensión con los sujetos, con las instituciones, con los discursos que otrora habían establecido una relación entre gobierno y praxis, en una subjetivación en constante relación (Chignola, 2018, p. 100). A partir de este reconocimiento insta a la comunidad profesional a que entre en el debate sin apasionamientos, con capacidad de autocrítica y con la responsabilidad de restablecer la credibilidad del Sistema Educativo. Conversa en este sentido el autor con lo propuesto y construido desde inicios del siglo XXI, período en el que se propugnó por el replanteamiento de la “autonomía, la descentralización y el impulso a la gestión local” de la educación (Benno Sander, 2002, p. 22). De un modo sugerente, otros discursos se despliegan y construyen otras verdades teniendo como referente el mismo contexto. Dice Escudero:

Y en tiempos que empiezan a vislumbrarse propicios para reformas a gran escala, bajo los auspicios de una calidad globalizada, aboga por que la escuela pública se apreste con urgencia a restaurar sus propósitos, reafirmar y declarar sus sentidos y cometidos, pelear por dotarlos de contenidos y valores que hagan de ella algo que

vale la pena y que es digno de ser hasta mimado; pues sin este convencimiento y resolución es difícil ni tan siquiera pensar en una educación valiosa, de calidad para todos, posible y utópica al mismo tiempo. (Escudero, 2002, p. 237)

Hay una comprensión histórica que permite entender cómo el campo del saber de la gestión educativa pasa la frontera, el límite, hacia el campo del poder entrelazando relaciones diversas, dichas o no dichas, que son correspondientes con lo que sucede entre sujetos, instituciones y discursos, hasta funcionar como un dispositivo de control en el período 2002-2013, de allí que se insista en su comprensión histórica. Lograr esta comprensión no limita, al contrario, da la posibilidad de atender la oportunidad de un Acuerdo Nacional para construir Paz y Nación desde la Educación, el Plan Nacional de Educación 2016 – 2026, El camino hacia la calidad y la equidad (MEN, 2016) así lo deja ver, en un real marco de educación de calidad, “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen los deberes y conviven en paz” (MEN, 2010b, p. 4).

3.2 El saber de la gestión educativa.

La gestión educativa tiene un saber que no se razona como un origen sino como una historia, planteamiento foucaultiano basado en las lecciones de Nietzsche, que sirve para entender que “la posibilidad del conocimiento no es una ley formal: el conocimiento encuentra su posibilidad en un espacio de juego donde se trata de muy otra cosa que de él mismo” (Foucault, 2012, p. 226). Razón que explica además que el saber de este objeto discursivo y su verdad, es el resultado de una operación compleja donde pugnan “saberes, experiencias, dudas, negaciones, disoluciones, dilaciones, certezas, conquistas” (p. 226) y que en la naturaleza del conocimiento hay un cierto tipo de relación entre un sujeto y un objeto. Construir el saber de la gestión educativa, implica reconocer la definición de saber que Foucault construye, entendido por éste como:

Las delimitaciones de y las relaciones entre: aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva, el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos y el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman, y las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos. (Foucault, 2004, p. 238)

Implica en tal sentido indagar la multiplicidad de enunciados en que prolifera el objeto gestión educativa, delimitando como escenario para ello, las políticas educativas, aquellas que como parte de la política pública, se despliegan y reconfiguran, en relación a escenarios históricos, sociales, políticos y económicos, madeja en la que es necesario visibilizar regularidades discursivas.

Un primer elemento de la madeja, es el objeto discursivo política pública que se puede ser entendido como el conjunto de instrumentos a través de los cuales el Estado, luego de identificar una necesidad, implementa un conjunto de medidas reparadoras donde puede haber participación de los grupos afectados y donde puede asumir total o parcialmente el compromiso de atenderlas dado un problema que se considera público e ingresa en la agenda del Estado (Vargas, 2007, Cuervo, 2007, Arroyave, 2011). La política pública se refiere al vínculo general entre el Estado y la sociedad “que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política” (Pulido, 2017, p. 16). En otros casos, son políticas que se gestan y aplican en la sociedad sin intervención del Estado como formas de firmeza grupal ante efectos negativos de otras promulgadas o dada la incapacidad de éste para hacerlas o asumirlas.

Las políticas públicas educativas como expresión de las políticas públicas, son de igual forma medidas reparadoras o estratégicas donde se implementan proyectos educativos. En el fenómeno educacional se considera un “sistema educativo, una planificación y una reforma educacional, tanto desde una perspectiva macro – el Estado – o desde una perspectiva micro – una institución educacional” (Michael, 2004, p.76). Dichas políticas son abordadas de forma hegemónica, desde visiones “técnicas e instrumentales” (Tedesco, 2019, p.78) determinantes de sus metodologías y procedimientos para el “flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que alude a la capacidad de los gobiernos

para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos” (INNE-IIPE UNESCO, 2018, p. 11).

Encuentra Foucault (2004) en ellas, una relación con el poder, al considerar la política educativa un “nivel de decisión que se adopta en materia educacional, de acuerdo a las necesidades y/o intereses que la sociedad requiere, y está supervisada, explícita o implícitamente, por el Estado o grupos de poder” (p. 76). En tal sentido, dichas políticas no son neutras y sus contenidos para favorecer el bien común, dependen de las correlaciones de fuerza. “En su nombre se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, encarcelar, premiar y castigar” (Pulido, 2017, p. 17), aspectos que son de fundamental análisis en la gestión educativa como dispositivo y que van a propiciar en relación a él, la visibilización de una “dominación, un retorno, una repetición, una identidad de las diferencias, una realidad, una voluntad” (Foucault, 2012, p. 233) en su despliegue.

Así vistas las cosas, no existiría ninguna decisión de tipo educacional que no estuviera marcada por una ideología, cosmovisión u opción política que orientará las decisiones en materia educacional, es decir frente a un plan de estudio o un programa de estudios se descubre una ideología, por esto el lenguaje de la política de la educación es aquel lenguaje político que pretende dictar los lenguajes educacionales, sean prácticos o bien teóricos, estos últimos lenguajes, influidos sobremanera por lo político. (Michael, 2004, p. 78)

De esta forma, el poder no se ejerce sobre las políticas educativas sino sobre los sujetos que serán objeto de ellas. La expresión ministerial de la Guía 34 para el Mejoramiento Institucional “todos remando hacia un mismo lado” (MEN, 2008) muestra una tecnología política de la teoría y la práctica donde la conducta del sujeto directivo y maestro es orientada al cumplimiento de la misma, tras la premisa de una transformación de la administración de la otrora escuela por un nuevo establecimiento educativo donde la gestión es la acción sobre la cual se ciñen otras acciones que logran hacer del directivo y maestro un actor inmerso y cumplidor del dispositivo.

Los enunciados que componen las materialidades discursivas de las políticas educativas, como compleja red de relaciones en los que se teje el saber de la gestión educativa, se fraguaron en un contexto de cambio global que para la década de los años noventa dejan ver en los escenarios educativos latinoamericanos el cruce sin contrapeso del sistema económico neoliberal, “es la economía de mercado, su acción expansiva y su carácter imperialista, el contexto en el que se debe situar el análisis y la comprensión de la situación en el mundo” (FECODE, 2013, p. 17). Sugiero dar un contexto que permita comprender la importancia de FECODE en este análisis sobre el saber. De igual manera, son políticas que se fundamentan en la comprensión de que la educación, como principal fuente de saber, ella se constituye actualmente en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación (MEN, 1996). Son políticas educativas neoliberales que extienden sus prácticas y discursos en los diferentes sistemas educativos, con diferentes variaciones y estrategias y que se encuentran ancladas en coordenadas comunes que funcionan como ejes centrales desde los cuales se acomodan los sistemas educativos para que sean aportantes al desarrollo del mercado de la educación (FECODE, 2013; Foucault, 2004; Victorino y Lechuga, 2007). Ejemplo de esto lo constituye la política educativa neoliberal que encuentra en la Teoría del Capital Humano y la Teoría por Competencias, su manera de exponer las tendencias políticas y administrativas necesarias para dar paso a la implementación del dispositivo de la gestión como una organización del saber:

La teoría del capital humano actúa como articulador en la ideología desarrollista en la educación. Esta idea se engancha a la de libertad de elección del sujeto en sí mismo, de modo que, según el capital humano, el proceso educativo proporciona una mayor calificación de la fuerza de trabajo, la cual se refleja en la productividad de los individuos y a su vez en el incremento de las tasas de crecimiento de la producción, que finalmente impactan a la economía, haciéndola eficiente, y contribuyendo al efectivo desarrollo de las naciones. (Victorino & Lechuga, 2007, p. 203)

Dos tendencias se dejan observar en el planteamiento de las políticas educativas que decretan al dispositivo, una que reconoce a la educación como un derecho y una acción transformadora de la sociedad, y otra que ve en la educación apalancamiento del sistema

neoliberal por medio del desarrollo del capital humano como recurso. Pulido (2017) explica que ambas tendencias cursan en el gobierno de los países latinoamericanos; en ellas se muestra al gobierno como representante del cuerpo social que acoge las aspiraciones de los ciudadanos, de lo que se quiere alcanzar con la educación, pero al mismo tiempo alternando sus estrategias para mantener la hegemonía del sistema y así determinar su capacidad de gobernanza. Tal razón parece impactar en su intención, puesto que como política educativa, el Estado comprende que es por medio de ellas que es posible alcanzar sus objetivos, concentrar sus planes y proyectos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población, pero de otro lado, son la materialización de la configuración de sus intenciones de regular, controlar y evaluar el acontecer escolar, disponiéndose como un mecanismo que contiene estrategias para desplegar una tendencia política ideal y que tiene a su cuenta procedimientos de control para lograrlo (Foucault, 2005). Por añadidura, en su despliegue gobierna en constante rigidez con la emergencia de movimientos que buscan reivindicar el derecho a la educación y a la defensa de la educación pública, en una dialéctica continua propiciadora de pensamientos de acción (Fullat, 1994). Historias institucionales que recogen las “memorias de una organización presunta” (Blejmar, 2001, p. 15), percibida desde cada uno de sus actores, especialmente directivos y docentes, y que se encuentra signada por la parcialidad del observador, por el rol de actor en la organización, por el líder pedagógico, por la institución escolar o ministerial, pero que es la verdad para el que la relata.

Para la escuela, como para otras organizaciones públicas, hay un plus de significación en lo requerido. Excediendo su propia singularidad y proyecto institucional, la escuela aparece entramada en un sistema público y un proyecto político que le otorga sentido en la geografía institucional. (Blejmar, 2001, p. 16)

En el contexto educativo colombiano ambas tendencias concurren con más fuerza desde la concreción inicial hasta el presente del dispositivo. Temporalmente, durante el 2002 - 2015, el marco de las políticas educativas, determina la forma y manera de atender “las necesidades educativas locales, regionales” (MEN, 2015, p. 1) especificadas inicialmente y durante ocho años en el plan sectorial denominado Revolución Educativa (MEN, 2010c),

acto seguido por el plan denominado Educación de Calidad, el camino para la prosperidad (MEN, 2010c) y finalmente en el establecimiento del Día de la Excelencia Educativa, artífice del Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE- (Decreto 0325 del 25 de febrero de 2015). En suma, seguridad democrática, prosperidad democrática y excelencia educativa, adjetivos de cada política, se centralizan en el plan de desarrollo ministerial que precisa “tres políticas educativas básicas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación, mejorar la eficiencia del sector educativo (MEN 2010c, p. 10).

A partir de estas políticas educativas como puntales del dispositivo de la gestión educativa, se define para fortalecer el Proyecto Educativo Institucional, los procesos curriculares y pedagógicos y mantener la autonomía institucional (MEN, 2015). En Grinberg, la gestión es analizada como parte de la incorporación de los dispositivos modernos a la construcción de las instituciones educativas que no atienden ya a un orden administrativo en el que la estrategia es organizar lo dado, sino que se percibe “como un entramado en donde se la supone como una práctica que implica per se la mejora del aprendizaje” (Gringerb, 2008, p. 118). Explica la autora como dichos dispositivos se presentan como prácticas opuestas a la administración tenida, señalándole tradicional, rígida y cerrada, y presenta a la gestión como un dispositivo que va a integrarse en la vida de la institución por medio del compromiso y participación de sus actores al lograr hacerla estratégica, abierta y flexible. Acontecimiento, discontinuidad y, por tanto, sistema de prácticas generadas en el ámbito empresarial, bajo la definición de gestión y que al ser acomodadas en el ámbito educativo, transforman la idea prevalente de administración por la de gestión educativa. Una condición que agrega el dispositivo con su modelo, es que si bien pueden existir prácticas administrativas sin que haya prácticas de gestión, la gestión es la transformación que hace el sujeto, es decir, el ser humano (Chacón, 2014).

Al configurarse como un dispositivo, la gestión se entiende desde sus planteamientos y procedimientos como parte de la gerencia de los sistemas, pero además se comprende desde los “objetivos que persigue y las condiciones institucionales y políticas que determinan la viabilidad de esos procedimientos” (Tedesco, 2019, p. 77). Se presenta así un giro hacia la gobernabilidad de los sistemas educativos que supera el procedimiento y el mecanismo de gestión, para emerger una forma de “gubernamentalización, que orienta los intereses y las conductas de los sujetos y las poblaciones escolares para hacer ejercicio de una renovada

forma de control, con incidencia de otros sectores relacionados con la educación y que van más allá de la escuela” (Castaño, 2014, p.2). Desde allí, el concepto muestra una lógica social, política y cultural del fenómeno educacional, mediante la concertación y la diversificación en acciones que ocurren en múltiples lugares del sistema de “planificación, organización, direccionamiento, control y evaluación” (Casassus, 2000, p. 9), procedimientos estos de control que se vinculan con “la aplicación del principio de la performatividad y el desempeño como pautas para la gestión y la reorganización interna de la escuela” (FECODE, 2013, p. 11). De igual manera se relacionan dichos procedimientos, con la incorporación de los componentes de la calidad total: “liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos, la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados” (López y Flores, 2006, p. 7). Lo anterior exterioriza el dispositivo como un mecanismo regulador o biopolítico que supone la transformación de las sociedades mediante prácticas manipuladas, dirigidas y controladas, en las cuales se “contempla, monitorea” (Grinberg, 2018, p. 119).

Cobra validez lo expuesto desde la Universidad del Tolima (2011) al expresar que las políticas educativas buscan ser un dispositivo o una estrategia de instauración del Estado en la escuela, no pretenden transformar algo, solo regular y controlar, bien sea para la satisfacción de agencias internacionales o para los gobiernos. Así, bajo nuevas formas de trabajo en los establecimientos educativos: gestión por resultados, directivo como gestor o coach, docente como gestor, gestión curricular (MEN, 2008) y bajo la marcha de reconstrucción del trabajo docente (Ball, 1993), los actores educativos viven un supuesto crecimiento en el desarrollo de las capacidades de argumentación y negociación, capacidad de consenso, alto compromiso con las tareas individuales, fortalecimiento del aprendizaje individual y colectivo y trabajo en equipo (MEN, 2018). Se advierte entonces que un nuevo lenguaje abre un nuevo dominio que insta a la integración institucional para garantizar “que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto en común” (MEN, 2008, p.15). Condiciones de posibilidad del dispositivo que definen formas y roles desde donde se consolida “una racionalidad burocrática y corporativa en la gestión de la educación en las instancias de los gobiernos y la lógica interna de las mismas instituciones educativas” (FECODE, 2013, p. 11), que se asemeja al encantamiento que produce “el canto de las sirenas impregnando la discursividad escolar por todos los lados”

(Gringerb, 2008, p. 117) sin que la profundidad de sus efectos en la práctica de los profesores y de otros profesionales educativos, sea apreciada en toda su verdad.

Las condiciones de existencia del dispositivo permiten la emergencia de otras fuerzas dentro de la red de relaciones. De Sousa (2003), debate las perspectivas clásicas y su mitificación del patrimonio teórico en cuanto al poder que ejerce el saber en las condiciones de producción y circulación del conocimiento. En él, la realidad, concebida desde el modo que sea, es un campo de posibilidades desde donde se parte para definir y valorar lo empírico como condiciones de existencia, como prácticas desde las que es posible generar saber. En el contexto latinoamericano se considera que la emergencia de acontecimientos que develan durezas, rupturas, sujeciones, debe suscitar el impulso para teorizar su superación (De Sousa, 2011; Aristizábal y Chica, 2017) en dos aspectos básicos: restituir el lugar del sujeto en la organización escolar y resignificar los presupuestos ontológicos de la disciplina, alternativa que busca una renovación significativa en la forma en que la gestión educativa ha sido enseñada y practicada en las instituciones escolares, en función de potenciar tres posiciones a saber.

La primera posición con Aristizábal y Chica (2017) se plantea asumir la gestión educativa desde una posición paradigmática, es decir, la posición crítica conlleva a la génesis de paradigmas emergentes, “el pensamiento crítico para ser eficaz tiene que asumir una posición paradigmática, partir de una crítica radical del paradigma dominante” (De Sousa, 2011, p. 15). Pasar de asumir un diseño a configurar horizontes emancipadores que van anunciando un nuevo paradigma, dando cabida a la lectura de la gestión escolar desde otros ángulos y atendiendo a la pluralidad de formas en las que se puede comprender lo escolar, formas de comprensión no estáticas y que muestran lo generado por la imposición de teorías y estrategias empresariales que desconocen la posibilidad de una gestión local desde sus actores, lo que ha permitido “la instalación de formas de control sutiles, lenguajes extraños y esquemas organizacionales menos humanos y más productivos” (Aristizábal y Chica, 2017, p. 115).

Zemelman (1992) nutre con sus razonamientos la segunda posición que propone volver a hacer arqueología en dos sentidos, en el sentido de ver lo que la modernidad no mostró en los procesos del dispositivo de gestión y, en el de desentrañar lo potente del mismo para que se reinvierte en la emancipación social. Es un proceso de subjetivación –

objetivación de las instituciones educativas en el cual se devela la configuración de las subjetividades dentro del gobierno de la vida escolar, a partir de una historia del presente, en las condiciones de existencia y emergencia del objeto de indagación y desde el despliegue de un horizonte que parta de la problematización del mismo a partir de la visibilización de sus prácticas discursivas y no discursivas. Es la reestructuración del dispositivo en modos de relación de las subjetividades individuales, puestas en colectivo y sus prácticas.

Reconstruir lo objetivo desde la coyuntura, la que, en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible. De lo que resulta que lo posible sea considerado como una conjugación entre la objetividad que se concreta en momentos sucesivos y un proyecto que se manifiesta en praxis determinadas. (Zemelman, 1992, p. 27)

Dentro de esta posición tres aspectos fundamentales actúan en favor de una gestión educativa que se configura desde dentro: “la desnaturalización, el pluralismo teórico y el proyecto de emancipación política” (Aristizábal y Chica, 2017, p. 152). Desnaturalizar como forma de partir de lo antes invisible, discursos, lógicas, técnicas e instrumentos, para que los sujetos configuren la gestión escolar desde su propia lógica de comprensión local del mundo social. Pluralismo político como la aceptación de las perspectivas clásicas de la gestión, pero en relación con otras teorías que se abren a la comprensión de los problemas contemporáneos y a la capacidad de interrelacionar escenarios, tiempos y actores de la gestión escolar. Y la emancipación política propone una ruta de reconocimiento de las tensiones de poder que apunte a su reconocimiento para desde allí pensar otras formas de potenciar a los sujetos y a las múltiples maneras de comprender y transformar los contextos sociales (Aristizábal y Chica, 2017, p. 152).

La tercera posición apunta al despliegue de los discursos que circulan en la escuela como mecanismos de poder y control simbólico para la contextualización y re contextualización de los sujetos sociales. Hacen parte de la teoría que acompaña al dispositivo de gestión y que lo hacen riguroso en un acercamiento al conocimiento científico. Rigor que, “al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada, que, al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza” (De Sousa, 2003, p. 80), razón por la cual la propuesta de transformación se centra en la deconstrucción de la realidad de la vida escolar por medio del

develamiento de su naturalidad. Dicha perspectiva resalta las construcciones sociales por ser producto del sentir del sujeto en momentos que revisten un significado y que implica pensarse desde una realidad. Por tal razón, la escuela teorizada es una estructura delimitada por la teoría que la fundamenta, en tanto la escuela pensada, se ubica en el escenario de sus potencialidades (Aristizábal y Chica, 2017, p. 154).

Así, la historia del pensamiento del dispositivo se dispone amplia, en disputa, pendiente desde los vericuetos en los que se ordena, funciona, transforma, relaciona y correlaciona.

3.3 El saber y poder de la gestión educativa.

Chignola (2018) afirma que la producción de verdad a partir del saber, “según las características que hace de ella un efecto histórico, regula y discrimina la circulación de nuestros discursos, determina nuestra individualización e impregna los espacios sociales que habitamos” (p.238). Es la acción sobre la conducta que se ve reflejada en la voluntad del sujeto dominado como forma del poder.

Como parte de la formación del dispositivo de la gestión y del gobierno de la vida de las instituciones, se teje una multiplicidad fundamental que se compone de saber, instancias y procedimientos de control que se disponen en una microfísica del poder que penetran desde la gran instancia que es el Estado. En Foucault, el análisis del poder permite la introducción del término dispositivo, red de relaciones que se pueden establecer desde elementos diversos, múltiples, complejos, entre lo dicho y lo no dicho. Él es utilizado desde la descripción genealógica para detallar los “cambios en sí mismos” (Castro, 2004, p. 149). El saber que es “organización de formas, es fundamentalmente formal y formalizador” (Deleuze, 2014, p. 170), utiliza los textos políticos como herramientas de la razón del Estado y los procedimientos, formas en que se disponen los discursos, para excluir, controlar o enrarecer.

Mecanismos que se valen de la prohibición, el ritual, la separación, el comentario, el autor, la disciplina y las condiciones de circulación del discurso para establecer la verdad como producto de la relación saber-poder. Práctica relacional que no funciona sola, sino que siempre está en correlación con otras prácticas, las que se tejen en las IE con los discursos y

con los sujetos alrededor de la educación, para formar un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad que se concreta en la configuración del dispositivo de la gestión; “emplazamientos que son algo más que la simple sumatoria de sus elementos” (Castro, 2010, p. 64).

De lo anterior se entiende que, la discursividad del objeto macro de esta investigación, es puesta en circulación con la premisa de ser parte de un propósito nacional que como forma de gubernamentalidad se acompaña de un “marco de racionalidad política” (Foucault, 2007, p. 359) teniendo a su haber políticas públicas, que como documentos mandatorios, van a desplegar “técnicas y tácticas de gobierno que permitan a los sujetos conducirse de tal manera que puedan generar riquezas para el Estado” (Castro, 2010, p. 59) y alimentar una analítica de la gubernamentalidad que va disciplinar y normalizar la educación, en favor de dicha riqueza.

Se crea así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política, política que se expresa en encargo individual de llevar a cabo consensos dados. Práctica no discursiva que conforma un saber que funciona como una técnica de poder. En este sentido Foucault (1963) en *Préface á la Transgression* reta sobre la atención a lo no discursivo planteando: “sería suficiente hoy con preguntarnos cuál es ese lenguaje no discursivo que se obstina y se rompe [...] de dónde proviene ese lenguaje que no es acabado, ni sin lugar a dudas dueño de sí” (p. 758). Enfoque descriptivo que va más allá del discurso y se centra en el dispositivo y a partir de él en las prácticas en general, discursivas y no discursivas.

Es la transformación de la lógica del poder dando paso a “nuevas tecnologías de gobierno y a una lógica de responsabilización del sujeto vinculada a la noción de gubernamentalidad que implicará que la escuela también forme otro tipo de subjetividad” (Quiroga, 2017, p. 221).

Dichos emplazamientos son visibles en el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, contexto del objeto macro, en el que se disponen estrategias, programas y acciones de manera planificada, organizada, dirigida, controlada y evaluada, las cuales deben ser adelantadas por el gobierno, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia y la sociedad (MEN, 1996) y cuyo carácter indicativo se plasma en la conducta de directivos docentes y docentes, primordialmente, como efecto de las luchas de poder que constriñen las formas

conocidas de gobernarse. Como lo afirma González Villarreal (2010), los cambios en los modos de concebir y atender los problemas educativos, y consecuentemente su reforma, son efectos de poder, resultados de prácticas de gobierno, de resistencias y conflictos. Al respecto Grinberg habla de la reingeniería de las organizaciones, la cual apunta la decisión al ámbito de la ejecución, lo que produce un “giro epistémico en donde se crean nuevos objetos y sujetos de saber” (Grinberg, 2008, p. 119). Por esta vía la planificación se reinventa con la intención de tener en la ejecución la garantía del resultado, razón por la cual gestionar es responsabilizarse por la implementación, en una táctica de democratización de la dirigencia de la institución que en nada está vinculada con la democratización del poder, sino con nuevas lógicas de su ejercicio.

Concluyendo, se entiende que el discurso ministerial de la gestión educativa se precisa como vía al mejoramiento de la educación y ha logrado determinar cinco líneas de acción en el campo de la gestión: el fortalecimiento de la gestión y el liderazgo del sistema educativo; el fortalecimiento de la articulación intra e intersectorial en los ámbitos nacional, departamental, municipal e institucional; el fortalecimiento de la efectividad y la transparencia del sistema educativo; la implementación de mecanismos adecuados de inducción, selección, formación y evaluación del desempeño de los responsables de la educación; y el desarrollo de una cultura de evaluación para conocer, realizar y controlar la gestión del sector y de las instituciones educativas (MEN, 2007).

Pero esta acción en el campo de la gestión, es una acción política que concuerda con la perspectiva biopolítica de poder foucaultiana, al identificar un poder que se ejerce sobre la población y cuya certeza de dominio se establece por medio de tecnologías de seguridad que buscan su regulación (Foucault, 1994). Organización de formas que articulan la ideología con los sujetos y su forma de vida en las IE, red de relaciones no heterogénea que en su dispersión muestra fuerzas de poder que dejan emerger, posibilitar y existir prácticas discursivas y no discursivas de la gestión educativa que convierte a los sujetos y actores educativos, en objeto de subjetivación como sujeción, “historia de los juegos de verdad en los cuales el sujeto, en cuanto sujeto, puede convertirse en objeto de conocimiento” (Castro, 2004, p. 520).

4. La planeación, procedimiento de instalación del dispositivo de la gestión educativa.

Los capítulos anteriores evidencian la problematización alrededor del dispositivo de la gestión educativa en Colombia, mostrando la manera como este objeto macro se constituyó históricamente como un dispositivo desde las políticas educativas dadas entre el 2002-2015. Dicha problematización se acompañó de un horizonte teórico y conceptual que dio marco a lo que en el país se ha constituido como un modelo de gestión educativa promulgado desde el Ministerio de Educación Nacional. También se justificaron las razones por las cuales se hacía necesario mostrar cómo las prácticas discursivas en dicho momento histórico, habían creado, mediante variadas estrategias, subjetivaciones en los directivos y docentes de las IE del país. Se establecieron de igual forma, los objetivos de esta indagación, los cuales reunieron la arqueología y la genealogía alrededor del análisis de la formación de la gestión educativa como dispositivo, presentando las reglas de análisis para visibilizar los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones en los procedimientos de control, siendo la planeación el primero a considerar. También se establecieron las instancias de control desde las cuales se indaga la configuración del poder en los despliegues de los discursos, sujetos e instituciones propias a dicha gestión.

Realizado lo anterior, el presente capítulo cumple el propósito de visibilizar cómo la planeación se dispuso como un procedimiento de control dentro del dispositivo de la gestión educativa y cuál fue el despliegue que mostraron las instancias de control sobre este saber y en relación a estrategias de poder, en relación a instituciones, discursos, docentes y directivos. Su emergencia en la serie de series potencia su definición como el proceso que permite el cumplimiento de metas a partir de la toma de decisiones de carácter interno o externo que tengan incidencia en el logro de las mismas, razón de más para que se perfilara como el procedimiento que daría entrada al dispositivo de la gestión educativa.

La planeación contará con un entramado de relaciones de poder que permitirá su entrecruzamiento estratégico para hacer que una población, la educativa y la ubicada en el

contexto escolar, se apropie de las modalidades (Chartier, 2015) necesarias para su ordenamiento y funcionamiento, en un acoplamiento con la acción política de diversos organismos internacionales y gobiernos del momento, para vehicular el modelo económico neoliberal. Descifra, además, el entramado, la relación del procedimiento con una racionalidad económica que lo vincula con una instrumentalización internacional de una herramienta de gestión que condiciona la conducta de directivos docentes y docentes y de igual forma estableció la manera de gobernarse de cara al nuevo modelo de gestión. Así mismo, se devela la correlación entre políticas educativas, planeación y política de calidad como una tríada potente que impulsó el discurso de verdad sobre el mejoramiento educativo y que posicionó el modelo de gestión. Relación que se proyectó al nuevo establecimiento educativo integrado desde donde la planeación cobra sentido para institucionalizar las prácticas acompañantes del dispositivo.

Las herramientas analíticas se utilizaron para escribir las correlaciones que se establecieron en las prácticas en un tiempo histórico que presentaba particularidades para la educación como lo fue la tendencia generalizada a nivel global y local de disponer la educación como un servicio social que atendiera las necesidades económicas del país, motivo por el cual por el dispositivo circularon ejercicios sistemáticos de poder (Ortiz, 2017) que desde su relación con la economía, la institucionalidad, la política y la vida escolar, dispusieron una forma de gobierno controlada con planes, programas y proyectos que combaten en la actualidad con los discursos de resistencia a la planeación como procedimiento de control. El dispositivo como herramienta se utilizó para observar el sistema de relaciones que se formaron en dicho engranaje y entender a través del análisis, cómo la racionalidad bajo la cual se desplegaba, se unió a las prácticas de docentes y directivos.

4.1 Descifrando el entramado de la planeación y sus entrecruzamientos.

La planeación no surge en el ámbito educativo con la emergencia del dispositivo, al contrario, este la consolida como un procedimiento de control. Desde su ordenamiento se ha dispuesto en procura de una racionalización del aparato escolar, transformándose acorde a la

variabilidad de los contextos (Chartier,1996) y sirviendo a los intereses del gobierno y sus estamentos para ser usada como instrumento de transformación social y de control de la voluntad de las sociedades (Martínez, 2004) a favor de los intereses económicos, políticos y educativos. Ha guardado de manera especial desde los años ochenta una regularidad que la posiciona como herramienta clave de las políticas educativas, fortalecida por la discontinuidad que permitió desde esa época la formulación de planes de desarrollo integrales (Gómez, Gómez y Urrego, 1982), en los cuales se empezó a tejer una relación estrecha de lo económico con lo educativo. En el rastreo del posicionamiento de la planeación como procedimiento de control instituyente del modelo de gestión se encontró que para mediados del siglo XX hubo un giro en su concepción de ser un elemento administrativo al de ser un instrumento posibilitador del desarrollo económico. Como razones de dicho cambio, emergió el interés de los gobiernos de mejoramiento económico enfatizados en el progreso o la modernización, lo que a su vez unió su funcionamiento a las políticas públicas y por ende a las educativas. Las sociedades, en especial las latinoamericanas, ya vividas en un empeoramiento económico luego del fracaso del modelo económico y social que promulgaba el desarrollo, encontraron otra verdad en la idea de que al planear y racionalizar el trabajo, se tendría mayor productividad y por lo tanto mayor progreso (Martínez, 2004), lo que necesariamente condujo a que el dispositivo de la gestión educativa encontrará un camino de entrada para la instalación de los mecanismos de poder sobre los sujetos, instituciones, prácticas y discursos de una población situada.

El análisis llevó al develamiento de las formas macro que vehiculizan el procedimiento de control de la planeación en la vida escolar. Se encontró así un entramado de múltiples relaciones de poder (Deleuze, 2014) en las que este se institucionalizó y actualizó durante trece años de implementación del dispositivo de la gestión. Lo macro mostró la integración de unas relaciones de poder impulsadas desde los países industrializados con apoyo de organismos internacionales, los cuales, desde los años cincuenta habían estratificado el poder al intervenir en el control del futuro de otros países menos desarrollados e inducirlos a la planificación de sus economías. Acción conducente de la voluntad de los sujetos y las sociedades (Prawda, 1984) que trasladó el problema del desarrollo económico a situaciones de índole interna y organizacional para encubrir las relaciones macro de poder. Condición que en las vecindades de este procedimiento adhirió

el giro de las apuestas económicas hacia la modernización y la incorporación del sistema neoliberal en una trama de alineación con los planes de gobierno y las políticas públicas (Pulido, 2017b) como garantes de la estrategia de intervención, control y conducción de voluntades. Así, economía y planeación encontraron unas condiciones de posibilidad trasladables a la escuela en la medida que planear, como acción del Estado, significó la intervención sobre la toma de decisiones administrativas simbolizadas en planes de desarrollo, educativos y de mejoramiento desde donde se focalizó la transformación del aparato productivo del país como un desafío a cumplir. Fue demostrable desde los discursos que dichos planes funcionaron como programación de las formas y las maneras de concretar las ideas ministeriales y las metas internacionales, que desde el año 2002 en el Plan Decenal de Educación pronosticaron que “la nueva institución escolar será productiva” (MEN, 2003, p. 6).

Racionalidad económica lograda por medio de la activación de formas de institucionalización que al funcionar como instancias de control, se convirtieron en anclajes poderosos para el dispositivo de la gestión y dieron rumbo a lo planeado por “organismos bilaterales y multilaterales de financiación, Banco Mundial y bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado” (UNESCO, 2000, p. 9) para el enrutamiento del mejoramiento educativo con fines productivos, lo que acomodó otra instancia de control para lograrlo, el sistema de diferenciaciones. Esta instancia contó con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y el Foro Mundial sobre la Educación (2000) para determinar cuáles países debían orientar el destino económico y educativo de otros (Tiana, 2008) e instalar desde las políticas educativas acciones para ejercer un poder que se iba a aplicar a la “inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo” (Dreyfus y Rabinow 2001, p. 245) al crear “sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar participación y rendir cuentas” (Tiana, 2008, p. 91).

En el detalle de esta distinción de productividad para la educación, la cual hacía parte del discurso de verdad del entramado de la planeación, fue evidente que estas relaciones de poder fluyeron hacia la gestión escolar en otras figuras como el currículo, el quehacer de los directivos y docentes, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, todas respaldadas en el discurso de la calidad que traían las olas reformistas del sistema educativo y por ende del

sistema económico. Calidad se equiparó a resultados, por lo tanto, cada institución educativa y sus equipos entraron en el juego del dispositivo con el fin de instalar en ellos la capacidad de desarrollo para obtener excelentes resultados lo que hizo que los procedimientos para lograrlo se sustentarán en la planeación del manejo escolar. Armonizar los discursos en torno a la planeación y el currículo tuvo como regla la calidad, la que a su vez extiende sus lazos de poder con el de la formación por competencias, es decir, aquella que incorporaba a la educación un modelo educativo para el saber hacer del mundo productivo y competitivo del siglo XXI (MEN, 2010d) y así implantar el discurso de los organismos internacionales (Banco Mundial, Organización para la cooperación y Desarrollo Económico y la UNESCO) tras una permanente actualización del poder hacia el modelo por competencias “como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales” (Victorino y Lechuga, 2007, p. 208).

De igual forma el meso currículo presentó una transformación en su perspectiva de atención a una autonomía institucional dados los criterios con que el Ministerio de Educación Nacional programó la enseñanza en la educación básica y media. En la revisión de éstos fue relevante el sentido orientador de una planeación académica bajo los parámetros de un plan de estudios predeterminado desde los estándares básicos de aprendizaje y los lineamientos curriculares (MEN, 2004), lo que llevó a que directivos y docentes vivieran a través de un procedimiento tradicional como el plan de clase, la determinación de las “condiciones de utilización de los discursos” (Gabilondo, 1990, p. 101). El enunciado “lo que necesitamos saber y hacer” (MEN, 2004b, p. 1) desplazó el fuero de los directivos y docentes al resumir en él la selección de contenidos, metodologías y didácticas para la enseñanza y evaluación por competencias de las áreas también señaladas como fundamentales e inamovibles en el plan de estudios escolar.

Con estas enunciaciones se reafirmó a la planeación como el procedimiento para poner en funcionamiento el dispositivo de la gestión educativa y que desencadenó otra integración de fuerzas al interior del entramado que involucró a estudiantes, directivos, docentes y comunidad educativa en general. En este punto de análisis se distinguió cómo el saber de la economía integró el discurso de la teoría del capital humano para empujar la transformación de las prácticas de la gestión de los directivos y las de enseñanza de los

docentes al actualizar el discurso en torno a la importancia de la educación como un “bien de inversión” (Victorino y Lechuga, 2007, p. 205) que se ajustaba a la interacción del mercado económico. Su consecuencia se notó no solamente en la presión que tuvieron directivos y docentes de atender a los procesos de interacción de la economía, sino el de la expectativa creada sobre ellos para que estudiantes y familias lograrán cumplir sus propósitos económicos por medio de la educación. Estrategia que acorraló la voluntad del directivo y del docente quienes dirigieron sus acciones hacia una economía del recurso, a favor de la productividad proyectada desde su quehacer. La mirada al entramado dejó resolver la inquietud frente a la utilidad del currículo para la planeación, al ser develado que funcionó como un armazón que desde su saber sostuvo el poder del dispositivo de la gestión educativa, convirtiéndolo, además, en un instrumento de normalización de la población educativa per sé.

La planeación se filtró en la vida y decisión escolar y empleó el entramado de relaciones de poder y de estrategia (Dreyfus y Rabinow, 2001) del dispositivo para cumplir su objetivo de establecimiento del nuevo modelo de gestión. En su apoyo, y desde los discursos del neoliberalismo, se gestó una mutación de lo que hasta ese entonces era el gobierno en las instituciones educativas para adentrarse en el “arte gubernamental del neoliberalismo” (Rojas, 2009, p. 120) que había establecido en el país para el tiempo del dispositivo un estado neoliberal en el cual el ejercicio del poder político se encontraba regulado por los principios de la economía del mercado. Contexto en el que se ejerce una actividad e intervención continua sobre la misma y sobre los sujetos económicos objeto de su gobierno y aplicable al campo educativo como se explicaba en la relación de la planeación con el currículo. Estos cambios fueron casi imperceptibles para la época de instalación del dispositivo, sin embargo, determinaron el establecimiento de las relaciones de poder en el gobierno de las IE al volver el modelo de gestión el referente de dicho sistema y la tecnología necesaria para establecer la relación entre planeación y economía. En esta misma medida, el nuevo arte gubernamental del neoliberalismo, es el nuevo dominio del dispositivo que entrelaza su discursividad con el mandato público y establecerá en el tiempo, como indican Dreyfus y Rabinow (2001), una relación de poder y una relación de lucha entre el poder y sus estrategias de confrontación.

El entramado de las relaciones de poder se fortaleció además con la discursividad de trece años de políticas educativas que instaban a las instituciones escolares al mejoramiento a partir de la auto evaluación y reconocimiento del contexto y la realidad circundante (MEN, 2004), y al mismo tiempo daban un mandato de obligatorio cumplimiento de los procedimientos que acrecentaban el poder de la planeación y de los símbolos edificantes de la escuela productiva, en función de lograr una dispersión de acciones sobre los sujetos, directivos y docentes, quienes se correlacionan a partir de actos de gobierno de unos con otros para así producir renovadas relaciones de poder (Gabilondo, 1990). Así, aunque dispersos pero estrechamente relacionados, dichos sujetos se movieron cíclicamente entre la autoevaluación institucional, el proyecto educativo, los planes de mejoramiento y los procesos de mejoramiento para la excelencia educativa, todos en correspondencia con los planes educativos y los planes de desarrollo. Cerco que aún con la tirantez de la imposición y la búsqueda de líneas de fuga desde la creatividad de las instituciones mostró certezas en la dirección de la conducta, al menos en el cumplimiento en las formas de institucionalización del procedimiento de control. Para asegurar la forma de poder dispuesta, se enlazó además cada maniobra de planificación a cinco aspectos fundamentales del sistema educativo nacional: “el desarrollo humano, la cobertura, la eficiencia, la equidad y la calidad” trazados y vigentes desde el Plan Nacional de Desarrollo 1999-2002 (Departamento Nacional de Planeación, 1998, p. 9).

La visibilización de los hilos del entramado sirvió para entender los puntos en los que el discurso se transformó “en, a través de y a partir de las relaciones de poder” (Foucault, 1978, p. 111). Uno de ellos, expuesto con fuerza, fue desde donde se envolvió el modelo de gestión educativa dado para el año 2002 con los múltiples intereses de la planeación como una constante condición de posibilidad. Desde la Ley General de Educación (7 de febrero de 2014), se ordenó la planeación en dos sentidos, uno hacia lo administrativo y otro hacia lo estimativo de resultados. En suma constituyeron de 2002 a 2013 procedimientos determinantes para el planteamiento de políticas públicas con un lenguaje concreto en cuanto a las metas a lograr: “expandir la cobertura y mejorar la calidad y aumentar la eficiencia y la productividad del sector” (MEN, 2003, p. 2) en un sentido de la planeación aplicada como saber y efecto de poder. La planeación contará para su despliegue con dos potentes discursos paralelos y fieles a los intereses económicos, el ofrecido por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, organismo que retará los gobiernos con el incentivo de su incorporación (FECODE, 2013) y de manera continúa indicará los pasos para lograr las reformas normativas a nivel de colegios y escuelas. Y, otro, el ofrecido por las políticas educativas que ya fuesen como Revolución Educativa (MEN, 2002) o como Educación para la Calidad (MEN, 2010b), trazan el ordenamiento y el funcionamiento de la cobertura, calidad y eficiencia como las tres “políticas educativas básicas” (MEN, 2002, p. 10) del sector educativo.

Los discursos de mejoramiento signaron la intencionalidad comunicativa del modelo de gestión al presentarse ministerialmente como un componente “destacado” (MEN, 2015a) de la planeación estratégica, la cual tomó posesión en los lenguajes de los planes decenales y sectoriales desde los que se definieron objetivos, metas, estrategias, acciones y herramientas para mejorar la calidad de lo educativo (MEN, 2002, 2003), con lo que sentó para las instituciones educativas y sus equipos de dirección, lo importante de la relación gestión y planeación y la condición de medición para la obtención de resultados que caracteriza un planteamiento estratégico. En este punto de la indagación fue notorio el papel desempeñado por el Proyecto Educativo Institucional -PEI- para transformar el discurso en una relación de poder presente en la institucionalidad escolar y en las acciones de todos sus sujetos quienes desde la invitación a una Revolución Educativa (MEN, 2002) vieron operacionalizado su saber pedagógico en aras de cumplir otro eslabón de la planeación que si bien atendió a la realidad del contexto educativo, también fue constreñido por atender lo demandado por instancias superiores. La planeación como procedimiento y el modelo como forma de gestión se refrendan en el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, que puso en la superficie del dispositivo la obligatoriedad de cumplimiento de la ley, acción que actualizó y estratificó el poder y extiende sus lazos hacia otras estrategias de amarre de la autonomía individual y colectiva de los sujetos constructores de PEI. Se percibió además como una tecnología de control (Foucault, 2002b) al interior escolar con impacto en los cuerpos de directivos y docentes que disciplinó una formación administrativa maniobrada desde los lazos del saber. Las líneas del decreto en mención le dieron carácter de racionalización a la institucionalización tenida durante trece años de elaboración del proyecto educativo al ajustarse a otro tiempo del dispositivo pero guardando la misma regla; “alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales,

económicas y culturales de su medio” Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1075 de 2015.

Es en este mismo año y bajo el mismo decreto que los lazos de poder de la planeación y el dispositivo de la gestión, lanzan otra “relación social co-extensiva” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 257) al hacer pública la medición de la planeación de las instituciones educativas en cuanto a sus resultados académicos como acción de control participativo de todas las esferas sociales sobre el mejoramiento del desempeño escolar y, por lo tanto, de la calidad educativa. Aunque decretado para cumplimiento interno de cada institución educativa y de su comunidad, la revisión de los resultados institucionales y la definición de un plan de acción para alcanzar las mejoras proyectadas por medio del instrumento de medición estadístico: Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE-, multiplicaron y diversificaron otras formas de relaciones de poder que acrecentaron el poder estatal sobre el procedimiento y el dispositivo y logran gubernamentalizar (Dreyfus y Rabinow, 2001) aún más las formas de direccionamiento de cada institución educativa de básica y media del país. Como embates a esta dominación por los surcos de los proyectos educativos circuló una verdad más cercana a sus vivencias, sin indicadores y metas a cumplir en porcentajes, con otras formas de poder centradas en los directivos y docentes quienes sumaron a su saber pedagógico el administrativo y estadístico que permitieron agregar a su gestión nuevos elementos enriquecedores en beneficio de los estudiantes. Como cuenta de estas acciones de resistencia transformadora en los trece años consultados se referenció con importancia los proyectos educativos alternativos y el aprovechamiento del Día de la Excelencia Educativa (MEN, 2015b) para una construcción colaborativa de los proyectos institucionales.

La planeación impuso una “ley de verdad” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 245) a los docentes y directivos al ser usada como técnica de gestión y sometimiento a “la lógica de la producción industrial y de la competencia del mercado” (Ball, 1990, p.155). Sus enunciados acompañados de la palabra: estratégica, denotaron que la planeación no sólo tenía un carácter jerárquico, sino que, además, sus reales posibilidades de práctica (Londoño, 1995. p. 51), estuvieron enfocadas a una responsabilidad correspondiente a cada uno de los niveles de ejecución, haciendo que la escuela, como una empresa, se mantuviese en el mercado de manera competitiva y con diseños estratégicos para el cuidado de sus recursos. Así, al

concatenar los resultados de la alta planeación estratégica desde el Ministerio, con los resultados a corto plazo de la planeación funcional de los mandos medios representados por las secretarías de educación y los resultados de la planeación operativa, mostrados por los equipos directivos en su rutina cotidiana (Londoño, 1995), se creó un juego de poder que reorientó la política escolar, al hacer de uso diario la planeación estratégica, asegurando que el qué, cómo y dónde de la utilización de los recursos, fuera una estrategia cíclica y controlada. Maniobra que además definía desde ya la clase de organización deseada a futuro, conduciendo a que en lo cotidiano de la escuela se multiplicará, ampliará y difundiera entre el procedimiento de control y sus sujetos “focos de lucha y los terrenos de enfrentamiento” (Chingola, 2018. p. 88) en los cuales el poder actuaría y circularía. Es la forma como los organismos nacionales e internacionales piensan la educación según sus intereses y proyecciones, para luego presentarlos como posibilidades de mejoramiento a través de un modelo de gestión que articula formas y maneras para que se cumpla satisfactoriamente. Se presenta además de manera fragmentada para uno de los servicios que ofrece el Estado, sin embargo en su planeación hace parte de todo el engranaje que permite el funcionamiento del dispositivo y de los diferentes sistemas a los que apoya y alimenta.

En la discursividad se encontró que es en estos terrenos de enfrentamiento donde las líneas de fuga de la racionalidad económica batallan en contra de la instrumentalización de la gestión que se orienta como una forma de concertación más no de negociación. Los discursos alternativos piensan en otro desarrollo, más local y acorde a las posibilidades de la institución y más pensado en el desarrollo humano que en el económico. Desde allí se han dispuesto acciones tendientes a planear, convocando todo el personal, allegando información y generando participación y compromiso frente a la planeación. Es la planeación con un sentido de bienestar común que parte de la confianza y la capacidad de escucha de todos los actores, y que ve en la capacidad de los mismos, los recursos necesarios para sacar adelante un proyecto escolar.

4.2 Las relaciones de estrategia entre planeación, políticas educativas y la política de calidad.

El fin de alcanzar desde el gobierno nacional y los organismos internacionales un modelo de gestión (Ander y Aguilar, 2002) maquinó las relaciones de estrategias entre la planeación, las políticas educativas y la política de calidad ministerial cuyo marco discursivo utilizó la idea de una Revolución Educativa extendida desde el año 2002 hasta el 2010 con proyección al presente. Maquinación que fue la “presentación mixta del poder y del saber” (Deleuze, 2014, p. 151) con la cual se designó al discurso de la calidad como el medio por el cual se iba a llegar a este fin, y que tuvo como conducción de las maneras de control del poder a las políticas educativas y los procedimientos de control como las formas de lograrlo, a nivel institucional.

La calidad rondó como término importante en el ámbito educativo nacional e internacional a partir de los años noventa y siguientes cuando se le incorpora al discurso del mejoramiento y se establece como una cualidad a cumplir de renovados parámetros de medición, especialmente aquellos en que el país no se había destacado significativamente, “La calidad está mejorando, pero la mayoría de los estudiantes tiene competencias básicas insuficientes cuando termina sus estudios” (OCDE, 2016, p. 32). Los archivos indican como en un lapso de tiempo relativamente corto se reprodujeron cifras y resultados del conocimiento de los estudiantes del país con estudios comparativos por regiones y países que ayudaron a marcar la diferenciación entre los considerados con calidad y los que no, lo que activó el funcionamiento de relaciones de poder que tendrían la diferenciación como condición de permanencia del discurso de la calidad, con su efecto sobre el accionar de la población educativa con focalización a directivos y docentes (Dreyfus y Rabinow, 2001). Exponer dicha diferenciación fue tarea de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE y aterrizar la necesidad de incorporar la política de calidad al sistema educativo colombiano, fue ocupación de las políticas educativas. De esta manera el poder macro se consolidó en una verdad aprobada por la sociedad y enfrentada desde el aula y las instituciones educativas por directivos atentos a cumplir con los indicadores de la calidad y por docentes encauzados a moldear su enseñanza

al cumplimiento de los parámetros que empezaron a considerar los aprendizajes desde la eficiencia y la eficacia de sus resultados. Lo anterior implicó el diseño de políticas educativas bajo varios propósitos. Favorecedor al direccionamiento escolar y en atención a la gestión directiva los lineamientos ministeriales dispusieron la descentralización y autonomía (MEN, 2014b) como eje de un gobierno institucional ya conducido por hilos del poder macro. En cuanto a la gestión de aula el modelo de enseñanza por competencias (MEN, 2010 d, abril-mayo) sujetó la voluntad de enseñanza y aprendizaje a los estándares de calidad y al sistema de evaluación por competencias como acción correlacionada.

La superficie creada por las políticas educativas que incluyeron a la política de calidad, se tejieron principalmente desde la norma, enlazando su propósito de control a la decisión de cada sujeto responsable de su cumplimiento y creando un sentimiento de corresponsabilidad con el cumplimiento de la misma al ser constante el aviso de mejoramiento social tras el mejoramiento educativo. Hacia un Estado Comunitario y Estado Comunitario (2002 – 2010) y Prosperidad para Todos (2010 – 2014), como planes de desarrollo, guardaron la continuidad de las políticas educativas y abrieron la intervención en el gobierno de la vida de las instituciones y su planificación (Martínez, 2004), al reforzar en el primer Plan Nacional de Educación 1996-2005 (MEN, 1996), la sucesión de planes sectoriales (MEN, 2002; MEN, 2010), y lograr en el tiempo un “sistema educativo y un modelo de gestión correspondiente” (Pulido, 2014, p. 7). Normalizar la política de calidad incluyó re definir la educación hacia un atributo más político y menos pedagógico al considerarla “un factor primordial, estratégico y esencial para el desarrollo social y económico del país” (MEN, 2003, p. 7). Esto fue concordante con el viraje de la planificación educacional de los años 70 y 80 por el ideal de una política educativa con un poder macro dado desde la supervisión estatal u otros grupos de poder (Michel, 2004), lo que se reflejó en el establecimiento de marcos y estándares de calidad para el Ministerio de Educación, las Secretarías de educación e instituciones educativas. Las prácticas indicaron que “para lograr la transformación deseada” (Yepes y Martínez, 2011, p. 3) la normalización incluyó además el cumplimiento de un sinnúmero de actividades escolares que diversificaron la acción escolar en beneficio de la comunidad pero que además engancharon a directivos y docentes en el procedimiento de control de la planeación y los llevaron a potenciar el cumplimiento de indicadores de cobertura y calidad al ser estos determinantes en las “posibilidades que

tiene un país para competir en el concierto de las naciones” (MEN, 2003, p. 7). En las prácticas se identificaron más de 40 proyectos estratégicos, siendo algunos de ellos: Proyectos de cobertura; Proyecto de Educación Rural, Proyectos Etnoeducativos, Programa de Alimentación Escolar, Programa de Gratuidad Educativa, Programa Nacional de Alfabetización; Proyectos de eficiencia; Proyectos de Calidad y Proyectos de Pertinencia (MEN, 2020). En este orden de ideas, la norma buscó la eficiencia en el logro de los objetivos con una economía del recurso y una efectividad a partir de la obtención de los resultados esperados (Yepes, 2011).

Gestión y calidad crearon una estructura que se irradia en redes de relaciones con lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo educativo (Restrepo y Restrepo, 2012) en cuyas prácticas se vieron inmersos los sujetos que paulatinamente las fueron posicionando. Como propósito estaba también y de manera concreta con docentes y directivos docentes, forjar una inmersión en el discurso de la calidad de manera tal que en su vida personal y laboral cobrará sentido y significado. La planificación da entrada al Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) y al Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos (PNFD), acciones que se complementaron con la estrategia de asegurar desde la formación inicial en las facultades de educación y en las escuelas normales superiores, la articulación con los planes y políticas ministeriales. Maniobra de adaptación y afinamiento de las conductas (Foucault, 2002b, p. 72) hacia lo programado desde la política de calidad para que prácticas y actividades pedagógicas, tanto de docentes como de directivos incidieran en una enseñanza por competencias y gestión escolar, según el modelo, dando concreción a la idea de modificación de las características del docente hacia la "Formación docente para la calidad educativa" (MEN, 2021, p. 1). Es en este programa de actualización y formación donde el enunciado perfeccionamiento de docentes recuerda el sometimiento de los cuerpos hacia la docilidad de un sujeto directivo docente y docente transformado y perfeccionado (Foucault, 2002b) desde el saber de las políticas educativas. La otra cara de la maniobra tuvo el estímulo como contraprestación a la dominación. Por eso, junto con la política de formación de educadores se postuló un plan de incentivos que abarcó aspectos como los salarios y las prestaciones sociales, programas de bienestar y seguridad social, carrera docente y formación, los cuales responden a necesidades no atendidas desde tiempo atrás pero utilizadas para atraer el cuerpo docente hacia la verdad irradiada por el discurso de la

calidad. La evaluación, presentada como un estímulo dentro de la carrera docente, condiciona el bienestar del sujeto ya que la valoración del desempeño en el marco de las competencias comportamentales y funcionales obligó al cumplimiento, reduciendo la libertad de cada directivo y docente al poder del procedimiento y del dispositivo. El Decreto 1278 de 2002 (con fuerza de ley) del Ministerio de Educación Nacional instituyó el Estatuto de Profesionalización Docente; él cubrió la disciplina y la volvió norma y ajustó aún más la maniobra a favor de las políticas educativas, la calidad y la planeación al afirmar que: “el ejercicio docente y la gestión educativa requieren de la puesta en juego de competencias que involucran saberes disciplinares específicos, saberes pedagógicos y atributos personales particulares” (MEN, 2014c, p. 18).

Poco queda por fuera de la correlación descrita tanto en el entramado de la planeación como en la tríada conformada con la política de calidad, discursos, instituciones y sujetos se sumergen en ella y son envueltos por el poder del dispositivo que se afianza con la planeación como procedimiento de control y que se despliega de manera paralela a un discurso que le resiste y que emerge desde los resultados de las acciones de las instancias de control sobre los directivos y docentes. Las oposiciones buscan posicionar otra verdad, la que descubre la calidad como “una visión técnico instrumental” (FECODE, 2013, p. 22) que reduce las políticas educativas a una financiación presupuestal, a la mercantilización y privatización de la educación, impuestas por planes y programas determinados desde los organismos internacionales. La evidencia de esta estructura relacional que pone en juego el poder, instó a que los docentes investigadores atacaran el discurso desde una perspectiva crítica donde se concibió “la educación con calidad en relación directa con los derechos fundamentales que tienen las personas y los pueblos para su desarrollo personal, social, histórico y cultural” (FECODE-CEID. 2012. p. 32). Enunciado potente hallado en el año 2012 que conforma el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo -PEPA-, presentado por FECODE y su Centro de Investigación Docente -CEID-, y que constituye el punto de apoyo para una resistencia que puso en la superficie del dispositivo el análisis crítico de la trama de relaciones de los juegos de poder. Así, un discurso dominante en el lenguaje del dispositivo de gestión, se atacó desde el reconocimiento de la tecnología de poder que lo imanaba a partir de una resistencia en los lineamientos jurídico políticos y anclada a una restitución del valor de la profesión y de su saber pedagógico a favor de una calidad condicionada al ejercicio de la

educación como derecho (Plata, 2018). Este discurso mostró otra verdad de la política de calidad y centró en la historicidad de dicho saber una acción liberadora a la sujeción.

Pedagogía como práctica educadora creadora del ser humano, en el sentido de que en el marco de la autocrítica y de la crítica a las condiciones del sistema educativo y de la institución escolar, la escuela tiene la responsabilidad social de enseñar las herramientas conceptuales, éticas y culturales para que el estudiante acceda a los conocimientos científicos, tecnológicos más avanzados y a la formación ciudadana para asumir la construcción del mundo de derechos en el que quiere vivir. (FECODE-CEID. 2012. p. 32).

Transcurridos trece años de control de las acciones planificadoras de la gestión, la ejercitación sobre las mismas presenta otra maniobra educativa, el Decreto Ministerial del Día de la Excelencia Educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2015), que tiene en la medición institucional del progreso, el desempeño y la eficiencia, el ejercicio de actualización del procedimiento. La brecha se cierra para la resistencia transformadora hacia un espacio menos controlado y más dialógico, sin embargo, los registros mostraron que en los últimos años de aplicación del decreto se ha dado paso a otros ejercicios liberadores del dominio donde las asambleas de docentes han llevado la reflexión a una desobediencia del mandato y al planteamiento de otros discursos en torno a la calidad educativa donde el resultado no centra los esfuerzos de la comunidad.

4.3 La planeación del establecimiento educativo integrado.

La planeación en el establecimiento educativo integrado se entiende como el ordenamiento de las nuevas formas de trabajar materializadas a partir del Decreto 688 de 2002 (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2002) que dispuso la autonomía escolar y la integración institucional como maniobras de funcionamiento en la escuela oficial

para cumplir los objetivos y metas establecidos, teniendo como herramientas a la planeación, el seguimiento y la evaluación. Es el tránsito iniciado a partir de los años 80 hacia la descentralización que “permitió el posicionamiento de los establecimientos educativos como espacios donde se materializa la educación pertinente y de calidad para todos, a través de proyectos concretos, definidos y concertados por toda la comunidad educativa” (MEN, 2008, p. 14). Maniobras de funcionamiento para el gobierno de las instituciones educativas que se gestan desde el desplazamiento que tuvo la administración escolar encargada a los Fondos Educativos Regionales -FER- y los Centros Experimentales Pilotos -CEP- (MEN, 2008), para posicionar al Ministerio de Educación Nacional como el definidor de los lineamientos de la política del sector y vigilante de los mismos a partir del marco institucional dado por la Constitución Política de 1991 (1991, Julio 4, Congreso de la República), la Ley General de Educación de 1994 (MEN, 1994, Febrero 8) y la Ley 715 de 2001 (MEN, 2001, Diciembre 21) Tiempos de cambio para un contexto educativo más focalizado que no se miró como parte fundamental del conjunto de las acciones que determinarían nuevos rumbos en el quehacer educativo y en sus maneras de gestionar, sino que se pensó como destinatario y ejecutor de las políticas educativas y sus intencionalidades (Fuentealba y Imbarack, 2014).

La planeación, como procedimiento de control a nivel local, funcionó haciendo parte del disciplinamiento que como una forma de ejercicio de poder se previó desde los gobiernos de turno, con la ayuda del Ministerio de Educación. Disciplinamiento que se representó en el “conjunto de técnicas en virtud de los cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos” (Foucault, 1994b, p. 516) y que dado el rastreo a la agrupación de enunciados alrededor de las nuevas formas de trabajo en los establecimientos educativos integrados, encontró los hilos del dispositivo afianzados en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (MEN, 2010b), política delineada en el Plan Sectorial 2006 -2010 y con continuidad hasta el plan sectorial del 2014, la cual presenta una relación directa con la política de calidad educativa.

Un develamiento que mostró la “disciplina del poder en la distribución de los individuos en el espacio” (Castro, 2004. p. 420), al ser las instituciones, sus directivos y docentes, objeto de la integración de instituciones de básica primaria, secundaria y media en el nuevo establecimiento educativo que ofrecía todo el ciclo escolar completo y articulado,

según los mapas educativos municipales. Labor que se acompañó de la caracterización de los perfiles de rectores o directivos y de su equipo directivo, al ser requeridos en ellos habilidades, competencias y liderazgos transformados para asumir la gestión educativa que a partir de este momento se singulariza en ellos. Política que afectó los modos de actuar de los profesores al exhortarlos a una mayor eficiencia, situada en el “hacer y producir de moldes identitarios” (Sisto, 2011, p. 179) exponiendo el desplazamiento de las prácticas pedagógicas como su fuerza de trabajo, hacia el desarrollo económico y social del país (Sisto, 2011; FECODE, 2013; Martínez, 2004; Sander, 2002). La planeación se convirtió en la herramienta básica para garantizar la participación de cada integrante de la comunidad y al mismo tiempo para responsabilizarlo de la garantía del cumplimiento del mejoramiento en una construcción colectiva, condicionada a una metas previstas que dejaron de lado la autonomía personal e institucional. Por eso, el marco del mejoramiento institucional que guió las acciones de los sujetos presentes en su gestión, fue otra forma sistemática de usar la información para fines educativos pero también de continuar el disciplinamiento y la normalización de “individuos dóciles y útiles” (Castro, 2004, p. 420) que creaban poco a poco una forma definida de gobierno.

Una consecuencia de ese movimiento de poder fue el control sobre los procedimientos. La Guía de Mejoramiento Educativo, “Ahora cómo mejoramos” (MEN, 2004) presentó para el año en mención el Ciclo de la Calidad Educativa para ser oficializado en todas las instituciones como la ruta del mejoramiento educativo. La implementación del ciclo partió de los Planes de Mejoramiento de la Calidad “conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes” (MEN, 2004, p. 8) propuestos para el cumplimiento de la misión académica por medio de la integración de todos los aspectos de la gestión educativa. Desde este conjunto de cambios en la escuela y con base en la autonomía escolar instituida por la Ley General de Educación, tomaron relevada importancia en la planeación de cada institución, el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, el Plan de Mejoramiento, el Plan de Estudios y la Planeación Curricular (MEN, 2004), herramientas cuyo fin se hizo explícito en el enunciado: “movilización y canalización del trabajo hacia el alcance de los objetivos en el plazos establecidos, además del seguimiento y la evaluación permanentes”(p. 20). El objetivo de este disciplinamiento que reordenará el accionar de los sujetos en las instituciones educativas para lograr la planeación de la política de calidad, se acrecentó con la vinculación

del sector empresarial privado al sector educativo, de manera tal que instancias de control que ya presionaban el horizonte institucional como las nuevas formas institucionales que configuraron la escuela, con las respectivas modalidades instrumentales que de ello se desprendieron como la racionalización, el privilegio de lo administrativo sobre lo pedagógico, el debilitamiento de recursos, entre otras modalidades, encontraron en las apuestas de Líderes Siglo XXI, Empresarios por la Educación y Santillana Formación, entre otros surgidos en ese tiempo, opciones de acreditación de los procesos de calidad que transformaban la escuela y sus sujetos, a partir de anclajes y lógicas del sector privado que la alejaban de su función pública. Sus discursos, que son visibles en el presente, exaltaron la necesidad de innovación de las formas de planear la escuela e instalaron con mayor arraigo la competitividad del sector educativo al proponer metas y logros similares a las empresas, haciendo convite con el Ministerio para acreditar y certificar los cambios. FECODE muestra desde sus enunciados la lucha de fuerza con despliegues descritos del dispositivo, cuando afirma,

Se complementa la adopción de los modelos empresariales con la gestión de planes y programas destinados al control exhaustivo y esquizofrénico de la dirección escolar a partir de múltiples modalidades de aplicación de medidas de control, supervisión, auditoría, evaluación y rendición de cuentas. (FECODE, 2013, p. 21)

En disputa con esta instrumentalización de la vida escolar, emergieron discursos reclamantes de una planeación interactuante entre los actores (Sander, 1995), identitaria a la cultura escolar (Da Silva, 2002), de discusión democrática, participativa y colaborativa (Fuentes y Odalys, 2015), que en escenarios académicos potenciaron redes locales e internacionales con apuestas verificables de integralidad, participación e interculturalidad que contienden con los espacios académicos oficiales en los que se premia desde un estímulo económico básico a las instituciones de calidad.

En esta nueva institución educativa, el disciplinamiento escolar implicó una vigilancia y un registro permanente de datos (Castro, 2004). En relación con el Plan de

Mejoramiento, el Ciclo de la Calidad introdujo en su ruta los Estándares por Competencias y las Evaluaciones Externas (MEN, 2008), como instrumentos para concretar el seguimiento y la evaluación permanente que, además, tras la cortina de una reflexión pedagógica, fueron condición de posibilidad para instaurar los índices de calidad de: desempeño y progreso (MEN 2015b), que se presentaron como una herramienta de medición fundamental del diagnóstico para planear el mejoramiento. Modalidades instrumentales que establecieron una instancia de control permanente y monitoreada que focalizó su acción en las pruebas nacionales periódicas con las que se evalúa desde entonces el desarrollo de las competencias, con el propósito estamental de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Todo lo anterior constituyó una tecnología de poder para el nuevo establecimiento educativo que se fusionó y concretó en el Proyecto Educativo Institucional. Fue la apuesta del nuevo modelo de gestión educativa al ejercicio micro político de gubernamentalidad territorializado en cada IE con la modalidad de ser una construcción autónoma, participativa y, por lo tanto, democrática. Desde el marco legal del PEI (Constitución Nacional de 1991, Ley General de Educación de 1994, Decreto 1860 de 1994) los archivos reflejaron la obligatoriedad en mismo de una ruta de mejoramiento institucional (MEN, 2008), dicho instrumento de gestión fue de igual modo una herramienta de la planeación que erigía una instancia de control como forma institucional a través de la cual se delineaba el proyecto de institución educativa y se coadyuva al cumplimiento de otra instancia de control: los objetivos, para el caso los ministeriales. Las formas específicas de su acumulación discursiva, su dispersión y sus condiciones enunciativas (Castro, 2004) hicieron del PEI un instrumento desde el cual se pudo entender el funcionamiento de las instancias de poder para cumplir, mediante esta herramienta de la planeación, una gestión escolar conducente al acatamiento de los fines educativos planteados desde la Constitución Nacional de 1991 y, por lo tanto, ser brújula de la formación de sujetos, estudiantes, directivos y docentes, dentro del marco de la intencionalidad establecida. El PEI, según los registros, se constituyó en la impronta ministerial del dispositivo en la planeación, pero también en el instrumento que permitió revisar la identidad institucional y canalizar los propósitos pedagógicos de la misma. Sin embargo su articulación con los elementos de la gestión escolar como son las áreas de gestión, la autoevaluación, el Plan de Mejoramiento y el Plan de Acción Institucional, lo constituyeron como una técnica homogeneizante con efecto regulador y administrativo sobre

cada gobierno escolar con derivaciones de poder para la constitución de las subjetividades de directivos, docentes y comunidad educativa.

A esta “preeminencia del gobierno y de sus saberes respecto a otros dispositivos de poder” (Foucault, 2006, p. 136-137), el sector magisterial puso en circulación el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) como la construcción de experiencias pedagógicas alternativas (FECODE-CEID, 2012) compendiadas luego de diez años de verdad del PEI.

El PEPA es un acto educativo del magisterio con la intención política, ética y estética de orientar a formación de sujetos críticos, reflexivos, autónomos, solidarios, comprometidos en la palabra y en la acción, con una sociedad de derechos, firme contra las discriminaciones y las iniquidades sociales y radical en la lucha por la dignidad humana como principio ético universal. (FECODE-CEID, 2012, p. 25)

A través de las prácticas discursivas y no discursivas se leyó que dicha resistencia prevista desde un ataque macro, pretendió incidir en la política educativa al proponer otros “lineamientos sobre lo que debía ser el sistema educativo, su administración y desarrollo” (FECODE-CEID, 2012, p.7). De igual manera desde un ataque micro, confronta desde el posicionamiento de la pedagogía y los saberes del profesional docente, para que este tuviese un empoderamiento de la elaboración de “las propuestas sobre el currículo, el plan de estudios, los contenidos de educación, la autonomía escolar, la evaluación, la ciencia, la tecnología, la convivencia, la formación de ciudadanía” (FECODE-CEID, 2012, p. 7). Dichos aspectos chocaron con el desplazamiento dado del estilo profesional profesoral por el de gestor al servicio de la burocracia (FECODE, 2013; Ball, 1990). Por lo tanto, en este punto de acción del dispositivo se percibieron dos matices del mismo, uno donde la teoría hablaba de lo ralentizado del avance del discurso alternativo que poseía una trayectoria densa y compleja que se debilitó por acciones normativas como el -ISCE- y, otro, donde la investigación profesoral mostraba los avances de procesos importantes de subjetivación (Lazzarato, 2006). Así, desde distintos escenarios, los establecimientos educativos atienden

las demandas de una planeación que aporta a la organización escolar, pero que se moviliza en un terreno hostil en cuanto su racionalidad eficientista está por encima de lo social que acontece en la escuela, de lo político que la convoca y de lo pedagógico que le urge.

En suma, en este capítulo se ha mostrado la configuración de la planeación como un procedimiento de control al explicar desde el análisis del discurso, la trayectoria de una herramienta de gestión anclada al modelo de gestión desde antes de su implementación. Desde cada uno de los momentos de configuración de dicho procedimiento, se develó cómo el dispositivo armó un conjunto de elementos heterogéneos, dispuestos desde una racionalidad económica, para apuntillar desde una herramienta administrativa, una tecnología de poder aterrizada en la vida escolar de cada IE. Es la presentación del análisis de las formas de relacionamiento dadas por el dispositivo para conjurar un poder en torno a los planes, programas y proyectos pensados para la escuela y no por la escuela, dejando ver en el camino la utilización asertiva de instancias de control que como maniobras de un saber, posicionaron los propósitos de los intereses gubernamentales nacionales e internacionales. El procedimiento de la planeación, al ser problematizado, mostró como su ordenamiento y funcionamiento guiaron la Revolución Educativa como política educativa hacia el viraje propuesto desde ámbitos internacionales hacia la sujeción de los roles de quienes planeaban en cada IE el presente y futuro educativo. Así mismo, la transformación, como regla de análisis, expuso como desde un funcionamiento descentralizado, el dispositivo creó los amarres necesarios para que ministerialmente el control se sostuviera y lograra supervisar y vigilar cada modalidad instrumental en el nivel educativo necesario. Fue entonces la exteriorización de las relaciones de poder que se movieron históricamente desde antes del año 2002, logrando caracterizar un tiempo de una racionalidad administrativa ponderada, pero desleída en medio de discursos democráticos, participativos, autónomos desde la sociedad y desde los pedagogos del país. El rastro de este recorrido mostró el inicio de una guía de mejoramiento continuo y permanente, que aún no termina, y que detalló uno a uno los pasos por los cuales directivos, docentes y comunidad, debían transitar acompañados de una supervisión y control exhaustivo que hizo de lo oculto del gobierno escolar otra forma de planeación: la del día a día, la de lo posible con lo que se tenía, la de “apagar incendios”. Condición que empujó las líneas de fuga donde la autonomía escolar se convirtió en el precepto constitucional a rescatar.

Este capítulo es, además, el preámbulo de la serie emergente del dispositivo de la gestión educativa. Su potencia radica en ser el propiciador de una estructura de poder que al develarse, mostró las tecnologías sobre las cuales el poder trasegó trece años de manera continua hasta el presente, capturando la conducta de los sujetos de manera sutil y perspicaz, al disponer de una verdad acomodaticia a sus intereses. Desde la planeación se vislumbra el análisis del siguiente capítulo, la organización. Procesos administrativos moldeados desde el dispositivo para lograr, como se verá a continuación, el análisis a una estructura organizativa que por medio de la normatividad, los procedimientos y el control, logró reforzar la vía de recorrido por el gobierno de la vida escolar, del poder y el saber.

Finalizando, queda en punta la expectación de saber que tan importante ha sido para la escuela tener un procedimiento de control que ofrece múltiples posibilidades para una adecuada planificación y al mismo tiempo variadas formas de control y dominio sobre quienes la habitan. La inquietud surge por la ambivalencia que ha sufrido la escuela y sus actores, al atender de manera permanente dos estilos de planeación desde sus posibilidades. Por un lado, y a pesar de la resistencia a un ejercicio que se ha leído administrativo y empresarial, la escuela atiende a lo formal del mandato Ministerial encontrando también su aporte a la organización escolar. Es una apuesta real, que parte de una construcción colectiva, direccionada y que se detalla en protocolos donde los sueños de cada IE se plasman en casillas pequeñas para la gran gestión que se debe hacer. Lo riguroso del procedimiento, supervisado, controlado, evaluado y puesto en circulación tanto en escenarios educativos como sociales, constriñe una dinámica institucional que bien podría ser recíproca y simultánea entre actores y niveles del sistema educativo.

La otra cara es la planeación de lo escolar. Es la política que se construye al interior de las paredes escolares y en los bordes de las políticas educativas. Es la planeación donde los sujetos tienen espacio para configurarse como sujetos políticos y donde las acciones del día a día lo legitiman. Es el acto administrativo que no se excluye pero que se piensa y entiende de otra manera, más cercano a una idea de autonomía que reúne a equipos directivos y docentes en torno a los recorridos de estudiantes y maestros. Es la planeación que reconoce sus recursos y busca potenciarlos evitando actuar sobre las acciones de quienes los poseen, en un acto deliberativo de la sujeción al poder.

Desde estos dos escenarios se mueve el gobierno de las IE. Distantes y contradictorios, o cercanos y posibles.

5. La organización, acción transformadora de la administración en un modelo de gestión educativa.

Hasta el momento se ha mostrado las condiciones históricas que permitieron la conformación del objeto planeación como procedimiento de control desde las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad del dispositivo. Su cercanía con el objeto organización deriva de ser la dupla dispuesta desde la administración para definir los objetivos y las estrategias en el cumplimiento de metas y por constituirse en el gobierno de las IE como forma de control sobre lo discursivo y no discursivo.

A partir de la lectura de este capítulo, se podrá encontrar el desciframiento de los lenguajes de la organización para apuntar a la sospecha de mostrar que, como un procedimiento, la organización, dispuso formas de control en las IE en función de instalar el nuevo modelo de gestión en Colombia y tender una superficie de flujos y efectos sobre los cuales se tejería una forma vigilada de gobierno y unas condiciones de manejo de la conducta de los directivos, docentes y agentes de la gestión. También, se encontrará el desciframiento de los “trayectos de fuga y resistencia” (Plata, 2018, p.10) transitados en los bordes del dispositivo, como alternativa al poder y de cara a las condiciones ineludibles de la gestión escolar, de ser posibilitadora de otras formas de pensar. En sus líneas, Se describe analíticamente el ordenamiento y funcionamiento del procedimiento de la organización para constituirse como una práctica gubernamental en las IE de básica y media del país en función de provocar la transformación de sus sujetos en cuanto a las relaciones de sujeción y de subjetivación que se gestaron a partir de la implementación de la nueva estructura organizacional en el sistema educativo y en la vida escolar. Se detalla, además, la propuesta oficial para convertir la escuela en una organización escolar donde la gestión educativa emerge como un proceso de organización que trastoca la continuidad administrativa característica de inicios del siglo XXI.

5.1 El ordenamiento y funcionamiento de la organización como un procedimiento de control.

El discurso administrativo desplegado durante el período y espacio indagado, mostró una permanente resistencia hacia las formas previstas para la organización escolar, producto de la resonancia que tuvo en el ámbito educativo los estudios administrativos de los años noventa, que con gran impulso empezaron a descorrer el velo de las concepciones de la relación entre individuos y sus lugares de trabajo, para mostrar, desde conceptos foucaultianos, cómo el poder y el control influyen en las relaciones de trabajo, constituyendo una sujeción sobre los individuos por parte de la dirección de la empresa, y cuáles eran las posibilidades de los mismos de alterar el orden impuesto que limitaba su libertad (Gantman, et al, 2009). Fue el tiempo en qué la discursividad de la realidad educativa terció el poder de la racionalidad del procedimiento, para apostar desde escritos y experiencias alternativas, al reconocimiento de cada contexto escolar, sus particularidades y sus límites (De Sousa, 2003; Punta, 2019).

En coherencia con las anteriores miradas, es posible expresar que la organización como procedimiento de control funciona como una técnica de dominación sobre la conducta de los directivos y docentes, al ser establecida en la Constitución Política de Colombia de 1991 desde los principios fundamentales de la democracia participativa, pero emplazada en las instituciones de básica y media del país bajo las normas orgánicas en materia de recursos y competencias (Ley 715, 2001), los procedimientos administrativos que la imponen y el control que vigila y regula la estructura organizacional del sistema educativo y de la organización educativa institucional.

Entendida desde 1996 y hasta el presente como la ordenación del Sistema Nacional de Educación, su constitución contempló la correlación de las disposiciones del Marco de Acción de Qatar (UNESCO, 1981), el proceso de adhesión de Colombia a la OCDE (OCDE, 2016) y las metas del primer Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 (MEN, 1996), en cuanto a la necesidad del mejoramiento educativo por medio de la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo (MEN, 2003), con la misión explícita de lograr una educación de calidad,

reflejo del mejoramiento de la ciudadanía, del progreso, la prosperidad y la competitividad, como elementos constituyentes de una sociedad equitativa y participativa (MEN, 2018) que debía concretarse por medio de una reforma educativa. En este sentido, desde la sociología educativa se entendió que las reformas educativas reorientaron la organización escolar, no solamente porque la política educativa decidió sobre las instituciones educativas y los contenidos que debían transmitir, sino porque además presidió acuerdos y cánones políticos latinoamericanos con despliegues no exactos pero parecidos, un “profesorado y una dirección profesionalizada de los centros que rindan cuentas ante la comunidad y ante las familias de cada escuela” (Rambla, 1998, p. 135), momento de escuelas efectivas, medibles y flexibles, cuya discursividad deviene además de organismos supranacionales opinantes en educación y que para el país encontraron en la OCDE para sostener la imagen de la nueva escuela, aquella con condición de excelencia en cuanto a la planificación, la innovación y la rendición de cuentas como anexos nuevos a su estilo organizativo. Aspectos, que como en el procedimiento anterior, se enlazaron con el objetivo de la calidad para que desde las facultades administrativas también se tuviera a su haber la “definición de las políticas de calidad y las orientaciones pedagógicas frente al modelo de evaluación, gestión y desarrollo de la educación” (Contreras, 2011, p.99).

Fue un ordenamiento constituido desde teorías y estrategias del “management”, no desde la institución escolar, la comprensión de la realidad y la interpretación de la pluralidad de formas de la gestión. Por esta vía se excluyó “la crítica del escenario escolar” (Ramírez y Chica, 2017, p.151) y se dio espacio a la incorporación de formas de control, a lenguajes no educativos y a esquemas organizacionales más productivos que educacionales. Su entrada se dio gracias al juego de verdad que combinó la visibilización de la situación crítica de los sistemas educativos latinoamericanos (Dussel, 2006) con la idea de un mejoramiento educativo a lograr tras la reestructuración organizativa del sistema educativo existente. El juego de poder atendió a los escenarios macro y micro, apalancados desde las políticas educativas que para el inicio del proceso de incorporación del dispositivo de la gestión hallaron en los indicadores de calidad, eficiencia y eficacia, y en la legitimidad (Cabrero, 1997), factores proveedores de su ordenamiento para que hechos efectivos en su funcionamiento se dieran a la tarea de “fortalecer el proceso de reorganización del sistema educativo a partir del mejoramiento de las entidades departamentales, municipales y de las

instituciones educativas, mediante la mejor distribución y utilización de los recursos del Sistema General de Participaciones” (MEN, 2002, p.14), abarcando así un entramado de relaciones de poder en continua correspondencia desde sus jerarquías. Acción que además creó otras condiciones necesarias para que desde lo administrativo se atendiera a la regulación económica de mercado, al entrar en el escenario la gestión como “una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad” (Ball, 1990, p.166), es decir, una administración para mejorar la productividad educativa. De manera tal, secretarios de educación, líderes educativos, rectores y gestores en general, fueron envueltos en un discurso administrativo que se allanó en un espacio local como una administración de su territorio, con un compromiso unánime, durante un período definido” (MEN, 2009. p. 8), pero que en realidad en el tiempo funciona como un dispositivo de sujeción (Deleuze, 2014) al constreñir el autogobierno anunciado a través de diferentes técnicas de vigilancia.

Su institucionalización contó desde el año 1991 con la superposición del procedimiento de la planeación y la organización como formas diferentes de poder relacionadas bajo un mismo interés y con la política de Estado para extender su acción sobre las acciones de otros, en relación e interacción con distintas instituciones políticas y legales del sistema educativo y con sus sujetos (Contreras, 2011). Primero, como mandato constitucional de obligatorio cumplimiento, desde la promulgación del Estado Social de Derecho, al determinar la educación como un servicio público cumplidor de una función social (Constitución Nacional, 1991) y, segundo, como política pública de mejoramiento de la educación a nivel nacional (MEN, 2003). El avance durante quince años en los planes sectoriales de la “seguridad democrática” a la “prosperidad democrática” (MEN, 2010b, p.2), precisó el aseguramiento del Ministerio de Educación Nacional en sus funciones como entidad del nivel central de la rama ejecutiva (Ley 7, 1886) y el marco legal de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994). Para el tiempo de la seguridad democrática se modificó la estructura del Ministerio según Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009, como parte de la maniobra del funcionamiento del mismo para formular la política nacional de educación, su regulación y el establecimiento de criterios y parámetros cualitativos para el mejoramiento educativo en cuanto a acceso, calidad y equidad de la educación (Decreto 5012, 2009). Con la expedición de este decreto y las modificaciones dadas en el Decreto 854 del 23 de marzo de 2011 (Decreto 854, 2011), se dio más impulso a la gestión administrativa apoyada en la

tecnología y los sistemas de información para el funcionamiento organizacional y se fijaron los cambios en la planta de personal del Ministerio. De esta manera, la estructura de los recursos humanos se concentró en las oficinas adyacentes al despacho ministerial, la subdirección de la Secretaría General y las direcciones y subdirecciones de los Viceministerios de Educación Preescolar, Básica y Media y el de Educación Superior (Decreto 5012, 2009).

La concreción de las formas de institucionalización del procedimiento de la organización permitió, bajo estructuras legales (Dreyfus y Rabinow 2001), una introducción al aprendizaje de la reestructuración organizativa, para así modificar a los sujetos tras una instrucción que transformara su conducta, dando paso a la conformación de un sistema regulador de la vida administrativa de las instituciones educativas (Foucault, 2002b). Razón de este análisis la da el que en “esa práctica consistente en gobernar” (Foucault, 2008c, p. 17) se determinó el modo de una práctica de gobierno desde una estructura organizativa que diseminó funciones para fragmentar el poder pero que lo unió en tareas llamadas misionales o de apoyo, desde las cuales se destacó como objetos discursivos a la gestión y la calidad para enlazar a través de su dominio, la práctica de gobierno deseado. Gestionar la ampliación de la cobertura, por ejemplo, llevó a la transformación de la gestión en cuanto a la organización de la oferta del servicio educativo al tornarla fundamental para la decisión de la inversión presupuestal, el desarrollo de políticas y normas y la visibilización del mejoramiento de la calidad educativa en el país. Para esto, tanto en gestión individual como colectiva, los sujetos se vieron a la tarea de ajustar sus prácticas a la idea de calidad expuesta, teniendo de base los procedimientos explícitos del MEN en sus políticas educativas. Fue además el ejercicio de constitución de las reglas generales de la práctica de gobierno (Foucault, 2008c) a través de la emisión de guías de mejoramiento que involucraron la acción de los sujetos hacia la gestión escolar ya prevista. Su acción sobre la acción de los sujetos se enareció a partir del año 2017 al Ministerio planificar su soberanía política al determinar nuevamente como eje misional de la organización una educación de calidad para “lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2017) con fecha de cumplimiento para el año 2025, creando para su eficacia las Direcciones de Calidad, Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Cobertura y Equidad, Control Interno, Tecnología y Sistema de Información.

5.1.1 La transformación de la organización como una práctica gubernamental.

La racionalización de la organización como práctica gubernamental obedeció al “juego de las relaciones de poder” (Dreyfus y Rabinow 2001, p. 256), en las que se seleccionaron los instrumentos para lograrlo y se midieron la certeza de sus resultados. Firme desde el ordenamiento político, el poder delineó una “curva de enunciación” (Deleuze, 2014, p. 240) fraguada desde el discurso estatal que dejó entrever un poder ligado al Estado para manipular de manera estratégica las líneas de fuerza hacia una vía concreta de instalación del modelo organizacional previsto. Fue la constelación de acciones, procedimientos y medidas alrededor del discurso gubernamental, que si bien se sabía constante, había presentado un matiz con el mandato constitucional que determinaba en la educación su derecho y obligatoriedad de cumplimiento, a pesar de lo imperante de la reforma educativa.

El mecanismo para lograr la transformación de la organización en una forma de gobierno se pensó desde dos posibilidades. Una desde la concertación y la deliberación pública y convenida con sectores, gremios, organizaciones privadas, academia, sectores independientes (Ordoñez, 2014) desde donde la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) había gestado una importante línea de fuga, al dar vida al Movimiento Pedagógico en el año 1982, que fundamentó desde sus principios la Ley General de Educación de 1994 “con el reconocimiento del maestro como sujeto de saber” (FECODE, 2013, p. 11), e inspiró el ejercicio académico y pedagógico al afrontar además, el desafío de defender los principios de la educación pública” (p. 9). La otra posibilidad, desde la adopción de planes y proyectos de cara a la participación del sector educativo y en contravía de la línea de fuga gestada.

La promulgación de la Ley General de Educación de 1994 permitió que se tornaran relaciones a favor del procedimiento de control. Como verdad, la ley se dispersó en la historia educativa de la época como producto de un ejercicio de participación y deliberación pública con una destacada contribución desde FECODE, reconstituyendo un contexto de reconocimiento a los docentes y directivos que propició una actitud de confiabilidad en el estamento, reforzada con lo destacable del calificativo de una ley general que no se daba desde 1903 bajo el mandato de Antonio José Uribe y que cumplía en gran parte con las

expectativas del magisterio. La apariencia de esta verdad influyó en la sensación de libertad (Chingola, 2018) de los docentes y directivos que vivían este acontecimiento y confiaban en la discontinuidad que traería el marco constitucional y legal para la soberanía de sus gobiernos escolares bajo la premisa de la “descentralización como base para la consolidación de establecimientos educativos autónomos” (MEN, 2018, p.13), que romperían con el poder centralizado y decisorio del MEN. Sobre esta verdad se inspiró otra, la de necesidad de mejoramiento educativo. En tanto “los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad de nuestro sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes” (MEN, 2003, p.7). Como resultado, y en el interés de un logro compartido, se dio piso a la estructura organizacional que reunía los principios de la autonomía escolar, el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar, el manual de convivencia y el currículo escolar (Ley General, 1994), hacia la aplicación de “todas las normas relativas a regular los órganos, estructuras del sistema educativo, estructuras administrativas e institucionales y procedimientos” (Contreras, 2011, p. 99) de la educación básica y media (Ley General de Educación, ley 115 de 1994, art. 1), pero desde el dominio de la práctica del gobierno al determinar sus “objetivos de conjunto” (Foucault, 2008c, p. 17) para dar cumplimiento a los agenciamientos gubernamentales en sus deliberaciones y acciones.

Desplazamiento del gobierno autónomo institucional en representación de sus actores que provocó la intensificación de las diferencias entre ambos escenarios gubernamentales y que confrontó las estrategias de poder que dieron paso a la emergencia de estrategias de lucha en las que se destacó el movimiento impulsor de la “contrarreforma educativa” (Pulido, 2008. p.7), alternativa ofrecida en correspondencia al poder representado en las reformas neoliberales y asumido desde FECODE con el inicio de paros indefinidos contra la estrategia de los actos legislativos que enmarcaron el procedimiento de control, buscando dar a entender que “las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, normalizadas y centralizadas en la forma, o bajo los auspicios, de instituciones estatales” (Dreyfus y Rabinow 2001, p. 257). Una acción demostrable la representó en el año 1994 el Plan de Apertura Educativa -PAE- de amplio corte neoliberal (MEN, 1994), el Acto Legislativo 01 de 2001 modificador de la Constitución del 91 en relación a la financiación para la educación (Acto Legislativo 01, 2001), la Ley 715 de 2002 que las reglamenta (Ley 715, 2002), y los decretos 0230 (Decreto 0230, 2002), 1278 (Decreto 1278,

2002), 1283 (Decreto 1283, 2002), que constituyeron un espectro de normas que no solo racionalizaron los recursos sino que dieron ordenamiento a la gestión de la educación (Ordoñez, 2014; Pulido, 2008). De manera concluyente, los registros muestrearon la concertación entre el Estado y la organización magisterial y a su vez, la forma como se imposibilitó la fidelidad sobre los mismos viéndose favorecido el ejercicio de la soberanía política del primero.

Como maniobra para la transformación de la organización institucional se sustentó en el año 2009 en la Cartilla Organizacional del Sistema Educativo (MEN, 2009), la importancia de la descentralización del servicio educativo como componente de la eficacia en la prestación de los servicios sociales. Esta forma institucional encontró en la organización la forma de dar luz, de iluminar la acción de sujeción de la administración pública, al transferir la autoridad y los recursos a los sujetos designados para constituir un “contexto descentralizado para la administración del sector educativo” (MEN, 2009. p. 7), lo que constituyó a partir de ese momento, un nuevo marco general de trabajo. La promovida autonomía escolar para la organización educativa, que en los discursos soslayados del dispositivo se avisó como parte del concepto neoliberal de la descentralización de la Ley 715 de 2001, que la restringía a lo económico y financiero en cuanto a la gerencia y generación de recursos propios (Ramírez, 2002), contrastará con las consecuencias que fue arrojando la implementación de los procesos de reforma administrativa (Smyth, 2001; Lozano, 2015; Contreras, 2011). Una consecuencia hallada fue la organización sectorial diferenciada (MEN, 2009) que distribuyó responsabilidades coordinadas como formas de participación en la administración de la prestación del servicio educativo, lo que afinó la función panóptica del dispositivo y cosificadora de los procesos de sujeción (Chingola, 2018. p. 235). A partir de las políticas públicas correspondientes se erigió una estructura funcional y jerárquica desde el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación departamentales, distritales y municipales y la Institución Educativa con sus respectivos representantes. Se sumó a esta organización sectorial, las juntas de educación promulgadas desde la Ley General de Educación en 1994, que como en un doble juego para beneficio del dispositivo de la gestión, se propusieron como órganos consultivos para “planear y diseñar políticas educativas” (MEN, 2009, p.9), al mismo tiempo que para ejercer evaluación y control.

5.1.2 Un renovado sujeto para la administración escolar.

Convertir en práctica gubernamental el procedimiento significó concentrar lo múltiple y variado de las organizaciones escolares bajo una mirada centralizada del poder ministerial y trastornar la autonomía institucional, para así, tener un efecto de dominio sobre el movimiento de la fuerza con la que el saber de la organización ya había creado relación de fuerzas. El poder centralizado circuló por las instituciones educativas vigilante del movimiento de la fuerza que representaba la cotidianeidad escolar con sus actividades organizativas y con los sujetos que las proponían y realizaban, para lograr en el tiempo pausado del dispositivo, un agotamiento de la voluntad tropezada con instancias que estructuraron el orden escolar local. A pesar de la particularidad de las instituciones educativas el poder del dispositivo fue tan eficaz que actuó sobre la multiplicidad administrativa de directivos y docentes como si se ejerciera sobre uno solo de ellos (Deleuze, 2014) al delinear la diferenciación bajo la figura de un liderazgo jerárquico, haciendo ver a los primeros poseedores de un poder aparentado y legítimo y a los segundos, cumplidores de su mandato, circunstancia contrastante con el naciente discurso de “nuevas aproximaciones de relación entre los sujetos y las prácticas de gestión en las organizaciones escolares” (Ramírez y Chica, 2017, p.151). La diferenciación, permitió el afianzamiento en el orden discursivo y no discursivo del lenguaje de la gestión educativa y convirtió a ambos grupos de sujetos en gestores o gerentes educativos (Manes, 1999; Amarate, 2000, Álvarez, 1988; Castillo, 2012). El término que sobresalió más en el ámbito privado que en el oficial, patrocinó el uso del lenguaje empresarial propicio para el procedimiento de control, al homologarse las funciones directivas con las de gerente, líder o gestor educativo y responsable de la planeación y ejecución de cualquiera que fuese el proyecto educativo. En correspondencia, el lenguaje empresarial hurgo la diferencia entre directivos y docentes, al hacer competitivo cada rol desempeñado y preparar "cuerpos sometidos e instrumentalizados" (Ball, 1990, p. 160) al destacar el rol del directivo como el de un gerente de empresa competente equivalente a un gerente del establecimiento educativo moderno, “proceso de conducción de una institución educativa [...] para alcanzar eficacia pedagógica,

eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural (Manes, 2003, p.17). Numerosos enunciados mostraron el contagio que produjo en las instituciones educativas estas nuevas categorías de trabajo, burocracia reafirmada (Lozano, 2015), que como juegos de verdad, encandilaron a directivos y docentes haciendo ver en otras formas de poder las posibilidades del movimiento de la fuerza que representaban, afrontando las instituciones educativas otra lucha por la constitución de un sujeto (Gabilondo, 1990) debatido entre el desplazamiento del sujeto docente y directivo por el de sujeto gerente educativo.

El dispositivo trenzó a esta idealización la determinación de las competencias administrativas para la prestación del servicio. “Planeación, asistencia técnica y administrativa, prestación del servicio respectivo, el adecuado control y vigilancia de los procesos y recursos a su cargo” (MEN, 2009, p. 5) se fueron perfilando como códigos de la imagen deseada, vinculándose además como “formas de subjetivación de los sujetos” (Gabilondo, 1990, p. 178) más cercanas a la sujeción que a su potenciación. Como regulación, en el Estatuto Docente regido por el Decreto Ley 2277 de 1979 (Decreto Ley 2277, 1979) y el Estatuto de Profesionalización Docente establecido por el Decreto 1278 de 2002 (Decreto 1278, 2002), el mérito actuó como estrategia de poder sobre las acciones de los otros, docentes y directivos, asegurando sus condiciones y sus efectos (Dreyfus y Rabinow, 2001). Como condición, posicionó la evaluación a docentes y directivos como una “herramienta fundamental a la hora de diseñar acciones de mejoramiento de los establecimientos educativos y las secretarías de educación” (MEN, 2009, p.22) teniendo como efecto la caracterización del rector o director, y docente de un “establecimiento educativo en proceso de continuo mejoramiento” (MEN, 2008, p.25). Por esta vía se desplazó lo relevante del saber pedagógico por competencias y se afianzó la eficiencia y la eficacia (FECODE, 2013), como aspectos demostrables en la evaluación para el ingreso, la evaluación del período de prueba, la evaluación anual de desempeño, la evaluación de competencias para ascenso (MEN, 2008). Otra condición fue democratizar el acceso al magisterio tras un concurso nacional por meritocracia, lo que trajo como efecto la credibilidad sobre el juego de verdad que ensalzaba a los elegidos como responsables de la transformación educativa que traducida al fin específico era el posicionamiento de la calidad educativa. Para el 2015 en los archivos periodísticos y ministeriales se registran los

enunciados que muestran este juego tras el lanzamiento de “Pioneros, el programa de los mejores” (Colombiaaprende, 2015), en el cual 31.750 maestros son diferenciados sobre 270.000 concursantes para designarlos como pioneros de la transformación hacia el país más educado, discurso amarrado a la apremiante necesidad de paz y equidad en el territorio y que finalmente permite el encumbramiento del dispositivo de la gestión.

Por tal razón, el poder, que como exponen Gather y Maulini (2010), obedece a reglas y lógicas estratégicas en el juego relacional que establece entre grupos e individuos, apalancó la configuración de un sujeto singular al nuevo modelo de la gestión educativa. Como se indicaba, el ordenamiento y funcionamiento de la organización como procedimiento de control suscitó una permanente estrategia de confrontación que abrió espacio a luchas posibles, algunas desde el paradigma crítico de la gestión escolar (Ramírez y Chica 2017). En las líneas de fuga el debate se centró en rehusar los discursos gerenciales de la eficiencia, la efectividad y la calidad que forzaban la soberanía de la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y la ejecución del proyecto educativo (Maduro, I. y Rietveldt. F., 2009), para instar a concebir una “emancipación social desde los fragmentos epistemológicos, culturales, sociales y políticos” (De Sousa, 2011, p.17). Problematización presente desde las organizaciones escolares, de la mano de investigadores universitarios, líderes sindicales, directivos y maestros, desplegaron una lucha de fuerza constituida desde la reflexión del tipo de formación dada a los sujetos en las instituciones educativas, las actuaciones y discursos escolares, para construir, a partir de las tradiciones y alternativas expulsadas (De Sousa, 2011) las movilizaciones hacia otras formas de gestión y así actuar sobre las experiencias de sus propios contextos. Las reacciones en el territorio latinoamericano expusieron acciones de una educación emancipadora cuyos ejes de reflexión se constatan así de manera general: “Participar, para construir una vida en común distinta [...] Emancipar, más allá de la autonomía y la igualdad [...] Capacitar, para dar coherencia a los proyectos y guiar la actuación de los sujetos en pos de su libertad” (Prieto, 2013. p.155).

En el ámbito colombiano se distinguieron las acciones que buscaron restituir el lugar del “sujeto en la organización escolar y la resignificación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de la disciplina” (Ramírez y Chica, 2017, p. 157). Punto de inflexión que atendió a una renovación significativa en la forma en que la gestión educativa

había sido enseñada, investigada y practicada en las instituciones escolares. De esta manera el abanico de posibilidades para la organización incluyó otras herramientas, la investigación de la realidad educativa, la capacitación como forma de emancipación, las redes para el intercambio de saberes, la acción colectiva, la sistematización colectiva de experiencias, ideando una transformación de la gestión escolar desde la coyuntura, lo posible por hacer (Zemelman, 1992) y moviendo ese ideal hacia el establecimiento de acciones, conexiones concretas que posibilitaran la emancipación (Fernández, 2007).

En esta superficie se observó la potencia de una línea de fuga suscitada desde la reorientación y re conceptualización del concepto de micro emancipación como una solución factible en el campo de las organizaciones. Confrontación al dispositivo a partir de lo “que se encuentran aquí y allí en la vida diaria en las organizaciones y en especial en las instituciones escolares” (Alvesson y Willmott, 1992, p. 433) produciendo que las organizaciones empezaran a “leer institucionalmente lo que sucede ahí” (G. Sale, comunicación personal, 9 de julio de 2020) y a través de pequeños micro proyectos fuese factible aprovechar los espacios emancipatorios de resistencia (Fleming y Spicer, 2003). El presente cobra sentido en esta apuesta al hacer de la gestión una reflexión permanente de su cotidianeidad y ver las oportunidades en las que se camufla el dispositivo o en cambio, alterna nuevos factores para su superación.

6. El direccionamiento, instrumento metodológico para el control sobre sujetos, espacios y sociedades.

Entre los años 2002 al 2013, el dispositivo fue allanando el recorrido para que los dos procedimientos de control problematizados: planeación y organización, en conjunto con el direccionamiento, encauzaran la gestión de la vida en las instituciones educativas. Esta pesquisa ha permitido hasta ahora visibilizar cómo el amarre de dichos componentes administrativos desde los niveles de dirección externos a las instituciones educativas; la correspondencia establecida por el poder ejecutivo entre mejoramiento, calidad y progreso (MEN 1996) y las premisas justas de participación y concertación impulsadas por los sujetos

en la base del sistema educativo, en tanto aspectos dados de manera iterativa en todos los campos de dispersión del dispositivo, fueron creando una relación de dominación (Foucault, 2002b) constante, silenciosa, oculta, en las administraciones de entidades educativas y en lo corpóreo de sus gobernantes, lo que se vería reflejado en la forma de gestionar la educación, sus sistemas y sus instituciones.

En este capítulo se expondrá el despliegue del direccionamiento como procedimiento de control. El recorrido investigativo detalla a partir de lo visible y lo enunciable la configuración del direccionamiento como un instrumento metodológico, definición dada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018a) con la cual perfiló la acción del procedimiento sobre el ordenamiento y funcionamiento de la gestión directiva, llevándola al disciplinamiento de los sujetos directivos y docentes y a la normalización de cada comunidad educativa direccionada bajo las disposiciones del nuevo modelo de gestión. Encontrar la forma de control sobre los sujetos, los espacios y las sociedades, resultó de la observación e interpretación analítica de la seriación que dispuso el direccionamiento para su funcionamiento. Desde allí, se miraron las figuras administrativas creadas por el procedimiento y los efectos de poder logrados por cada una en lo individual y colectivo. Los rastros seguidos mostrarán las relaciones de estrategia que enlazaron la historicidad administrativa con las necesarias formas de direccionamiento condensadas en el nuevo modelo de gestión educativa, sustentadas desde las políticas educativas y los parámetros económicos internacionales. También la observación del paso a paso de implementación del direccionamiento, contará cómo fue utilizada la relación tiempo y espacio para conseguir transformar los escenarios educativos, focalizados en las secretarías de educación, en las instituciones educativas de básica y media y en los sujetos que las circulan. En este punto se siguió la pista a la fuerza que mostraba la objetivación de los sujetos directivos y docentes para ser configurados como sujetos del direccionamiento, de igual manera se encontraron líneas de fuga representantes de formas de reconducción del funcionamiento de dicho poder.

6.1 La configuración del direccionamiento como un instrumento metodológico.

El tiempo del dispositivo constituye el momento histórico (Foucault, 2002b) en el cual se configura el disciplinamiento de los cuerpos y su normalización, en función de la conducción del dispositivo de la gestión educativa, en este caso vehiculado por el direccionamiento. En el transcurso de trece años se estrecha el vínculo entre la utilidad y la obediencia de los sujetos a partir de un direccionamiento estratégico definido desde el Ministerio de Educación Nacional como “el instrumento metodológico en donde se establecen los logros esperados, los procesos y las áreas de gestión que trabajan en relación con la Misión, Visión y los Objetivos establecidos en la Institución” (MEN, 2012, p.1). Es un momento histórico en el cual los dos acontecimientos más potentes como el inicio de un nuevo modelo de gestión y su reafirmación con el -ISCE-, enmarcaron la gestación de una “mecánica del poder” (Foucault, 2002b, p.126) sobre los cuerpos responsables de operar el modelo. En él, el ordenamiento del direccionamiento como procedimiento de control, se dio el “dominio del ser-poder” (Veiga-Nieto, 2015, p. 239) con la disciplina del sujeto como comunes denominadores, constituidos principalmente desde la articulación del saber y el poder a nivel escolar y con proyección al poder macro.

De esta manera, el direccionamiento tuvo un horizonte, que en lo micro se identificó como el horizonte institucional y a nivel macro se articuló a la política de calidad, para en su conjunto, dar vida al direccionamiento como instrumento metodológico que recogía documentos y parámetros orientadores del estilo de gestión de los sujetos dirigentes y aplicadores del mismo. Así, el direccionamiento contó en su ordenamiento, al igual que los otros procedimientos de planeación y organización, con normas y maneras para el encauzamiento de la toma de decisiones estratégicas de ministros, secretarios, rectores, gestores educativos. Hizo alinear la organización y la planeación con el instrumento metodológico de dichas políticas, además ordenó en el tiempo y en el espacio, las prácticas de los sujetos gestores para obtener un disciplinamiento y una vigilancia del mantenimiento de dichas prácticas, “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault, 2002b, p.126) en una acción de vigilancia y control matizada bajo una coartada de participación decisoria que hiciera de la libertad un campo de pertenencia y seguridad para los sujetos

(Knights y Willmott, 1989). Por eso, la transformación de ciertas prácticas institucionales para focalizar recursos y talentos, dispuso una superficie para el disciplinamiento con aseguramiento de impacto administrativo en la sociedad educativa del momento, terreno que además facultó al direccionamiento como una “gestión estratégica orientada al logro de resultados” (MEN, 2007b, p.1).

Los registros históricos de los años noventa muestran de manera temprana el primer desplazamiento que va a favorecer el redireccionamiento del sistema escolar de entonces y a esclarecer el ordenamiento del procedimiento, al ser redefinidos como conceptos escolares: calidad, eficiencia y equidad (Braslavsky, 1999) . La estrategia del MEN, se centró en demostrar desde un período de baja productividad ampliamente señalada -la década de los años ochenta- la poca aplicabilidad del significado de los términos, para centrarse en el ejercicio de resignificarlos a la utilidad de los resultados del funcionamiento y la gestión de los sistemas educativos. De esta forma, en el momento histórico indagado, la eficiencia emerge como un término abarcador y posibilitador de la relación entre lo que se tiene, cómo se administra y los resultados, dándole una nueva connotación al direccionamiento (Aguerrondo, 2004), que en atención a las políticas educativas y las agendas públicas internacionales, tendría la tarea de controlar la productividad, la eficacia, la calidad, la equidad y las relaciones sociales en las instituciones.

Un segundo argumento del ordenamiento del direccionamiento, es su disposición de ser un procedimiento que incorpore, además, el cumplimiento de políticas económicas establecidas desde los planes de desarrollo, en firme relación con la política de calidad. Estos planes tuvieron un eje central y articulador desde la promulgación del Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006, al proponer un Estado Comunitario, “participativo que involucre a la ciudadanía en la consecución de los fines sociales. Un Estado gerencial que invierta con eficiencia y austeridad los recursos públicos. Y un Estado descentralizado que privilegie la autonomía regional con transparencia, responsabilidad política y participación comunitaria” (p. 15). La base de esta configuración se presentó, en primer lugar, desde la orientación de una gestión pública que se orientó al cumplimiento de la política económica del gobierno, la cual estaba ya fijada en los planes de desarrollo.

Lograr este objetivo del direccionamiento desplegó no solamente políticas que materializaron las estrategias, sino también las técnicas de poder centradas en los sujetos de la gestión. En alianza de las políticas educativas y las disposiciones legales, se estableció una gestión integral y estratégica orientada a los resultados (MEN, 2009b) que comprometió el desempeño de los sujetos directivos con compromisos concertados, y aseguró sus “fuerzas de producción” (Foucault, 2002b, p.131) a la conformación de un aparato eficaz que diera cuenta de los resultados. Así, la conducta tuvo en su horizonte un objetivo administrativo a cumplir, al definirse el “Plan de Mejoramiento de la Calidad” (MEN, 2004, p.8) con una utilización eficiente de los recursos, entendido como producir más con menos inversión (Martínez, 2004). El ordenamiento incluyó los medios técnicos para dicha eficiencia, siendo las singularidades instrumentales, el conjunto de elementos que, como instrumentos metodológicos del direccionamiento, formalizaron macroprocesos y procesos de la dirección, el conocimiento, los procedimientos, los recursos disponibles y las acciones conjuntas. El campo de aplicación se ordenó con base en el saber del direccionamiento expuesto en las Guía Ministerial número 5 (MEN, 2004), Guía Ministerial 34 (MEN, 2008) y Guía Ministerial 27 (MEN, 2009b) en relación al Ciclo de la Calidad, la Guía para el Mejoramiento Institucional y la Autoevaluación Institucional, documentos identificados por las secretarías de educación como la Cadena de Valor de la gestión estratégica.

Finalmente, las diferentes formas de evaluación prestaron una asistencia de seguimiento y cumplimiento de las metas y de su rendición de cuentas, en directa relación con el Sistema de Gestión de Calidad (MEN, 2009b). En el año 2015 tanto la estrategia como la técnica de ordenamiento del procedimiento, extienden su poder al presentar en la calidad, la arista del Índice Sintético, reporte de medición que tras sus resultados envolvió a toda la sociedad educativa representada individualmente por cada institución educativa y cada estudiante, en una responsabilidad del cumplimiento del desempeño, el progreso, la eficiencia y el ambiente escolar (MEN, 2015c) como demostración de la excelencia educativa.

Por lo consiguiente, el disciplinamiento sobre los sujetos tuvo una actualización en su condición de posibilidad y un efecto en la normalización del direccionamiento, al seguir orientando las prácticas de los sujetos escolares y responsables de la gestión, hacia el

cumplimiento de metas que dejaron a un lado las condiciones históricas de la configuración de la educación en Colombia. Desde Foucault (2002b), disciplina se define como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (p.126), lo que analizado a la luz del direccionamiento, encontró su lógica al mostrar que el dispositivo aterrizó su maniobrar en la individualidad de cada sujeto para ser ejercitado en las nuevas prácticas de dirección, de manera tal que sobre su cuerpo la “coerción ininterrumpida” (p. 126) convirtiera sus actos en hechos tangibles de los intereses económicos de las políticas educativas, so pena de verse garantes de una gestión educativa que el gobierno había logrado colocar con la descentralización, en sus cuerpos más que en las instituciones. Los discursos de la época se plagaron de la significatividad del mejoramiento para sacar al país de sus carencias, y el neoliberalismo conquistó sus demandas de eficacia y productividad (Romo, 1997) en el sistema educativo, logrando un desplazamiento de la lógica educativa por la de una lógica con funciones empresariales donde se esperó que las instituciones fueran rentables, eficaces y productoras de ganancias.

Como “práctica gubernamental” (Castro-Gómez, 2010. p. 139) para el año 2007 las prácticas del ordenamiento y funcionamiento del direccionamiento se habían concretado en materialidades discursivas entregadas en sucesivas capacitaciones a 112.444 docentes y directivos docentes. Hallando un discurso con un juego de reglas (Gabilondo. 1990) posibilitador de la emergencia del poder del direccionamiento en diferentes tiempos, momentos y lugares según lo permitiera la dinámica de cada institución educativa. El sistema de información dispuesto para la planeación extendió su dominio en este procedimiento como una acción de vigilancia sobre la reorganización de los procesos, que se enunció como una tecnología de la información que incluyó el seguimiento y la evaluación del uso eficiente de los recursos, la incorporación de la comunidad educativa a los procesos de dirección y la reorganización institucional de acuerdo a áreas estratégicas de gestión (MEN, 2007c), las cuales apalancaron las formas de institucionalización predisuestas desde las políticas educativas para orientar en los directivos las decisiones del direccionamiento. Las reglas del discurso enseñaron la estrategia de poder aplicada de manera individual sobre cada sujeto en función de obtener una normalización de las acciones a nivel colectivo. Así, una característica empezó a rondar a cada sujeto directivo al darse su gestión “en términos económicos de

utilidad” y a su vez “en términos políticos de obediencia” (Foucault, 2002b, p. 127), lo que condujo a que se desdibujara el sujeto político director de cada institución y se desplazaría su conocimiento pedagógico para dar lugar a una ejecución operativa de sus funciones y una gestión social en cumplimiento de una escuela anclada a la productividad y el mercado (Miranda, 2016).

Las lecturas sobre los archivos dejaron ver una configuración con una fuerte tendencia de un saber orientado hacia “el manejo de las conductas” (Martínez-Posada, 2014, p. 55), escenario re estructurado desde los procedimientos de control que también dejó entrever líneas de fuga en búsqueda de un redireccionamiento hacia una dirección colegiada. En la maniobra de directivos y docentes, se identificó el desciframiento de discursos y acciones originarios de la visión tecnocrática de lo educativo, la reducción de la pedagogía, la gestión curricular operativa y controlada (FECODE, 2013) y su vinculación con el neoliberalismo, las políticas educativas nacionales y las medidas administrativas, para, desde su comprensión, gestar otras acciones de vida democrática y participativa desde los espacios institucionales. Ello exigió, a su vez, la constitución de un sujeto directivo autónomo que combatió la marginalidad intelectual (Clavijo y Cortés, 2014) y la instrumentalización desde el intento del posicionamiento de la significación de sus saberes y el dominio de la realidad que contemplaban sus roles.

6.2 Las secretarías de educación como espacio generador de poder sobre el direccionamiento escolar.

Como una forma de articulación entre el saber y el poder del direccionamiento se reconoció el espacio conformado y habitado por las secretarías de educación. Dichas instituciones le ofrecieron al dispositivo un punto de encuentro para el emplazamiento de los sujetos directivos y para una acción de dominación extensiva a las IE, en una coordinada relación de autoridades nacionales y locales que hicieron efectiva la implementación del modelo de gestión (Charbit, 2011). Desde este espacio y en atención a los archivos, se encontraron en la Ley 715 de 2001, enunciados que presionaron para dar paso a una política

de coerciones, lo que propició que dichas secretarías, como representantes de la descentralización se instalarán como institución, como discurso, como construcción arquitectónica, como normatividad, como conjunto de situaciones (Martínez-Posada, 2014), para desplegar desde allí y por medio de instrumentos como el plan de desarrollo y los planes operativos, puntos de partida y de llegada del poder de los lenguajes. En esta superficie se ideó la arquitectura del influjo sobre los sujetos dirigentes, al tener alcance en “la política, la planeación, la inspección, la vigilancia y la administración” (MEN, 2009b, p. 27); con impacto en la percepción de sus competencias y responsabilidades.

El dispositivo dispuso un juego político sobre los cuerpos de estos sujetos, se apoyó en las recomendaciones internacionales que dictaminaron que “involucrar a las secretarías de educación para respaldar una agenda común para el cambio será esencial para desarrollar satisfactoriamente la reforma en Colombia” (OCDE, 2016, p.46). En él se enfocaron acciones para obtener de estos cuerpos su fuerza, su utilidad, su docilidad, su distribución y su sumisión (Foucault, 2002b). Lograrlo significó maniobrar como una bisagra donde las secretarías de educación y las instituciones educativas se articularon en el eje común de las políticas educativas. El saber y el poder de las políticas actuó como la pieza fija, soberana, lo que permitió que el giro de la otra pieza, las instituciones, simulara con su movimiento el efecto de inicio y final del poder. La finalización significaba el desvanecimiento de los límites de ambos espacios para hacerlo indiscernible y el inicio, el relanzamiento del mismo tras sus nuevas incorporaciones discursivas. De esta manera el poder se operó en y a través del espacio y ordenó los planos de sus proyecciones (Tirado y Mora, 2002). El discurso acompañó el mecanismo, su movimiento, ya fuera al dictaminar el cumplimiento de las funciones del procedimiento o el mandato legal de participación democrática y autonomía institucional.

Instaladas las secretarías como espacios de dispersión del poder, su tarea fue lograr una economía de los cuerpos y de los espacios para empoderar el direccionamiento como un dispositivo de control. El juego político incluyó el juego de discursos convocantes a una construcción colaborativa del Proyecto Educativo Institucional entre las secretarías y las instituciones educativas, juego a favor de la racionalización del mismo que apuntó sobre otros el poder del direccionamiento macro, al ser las comunidades educativas representadas por

secretarios, rectores, coordinadores, profesores, consejos directivos, consejos de padres y madres, gobierno estudiantil, sector productivo y sectores de la sociedad. La metodología permitió el reconocimiento de la problemática educativa local en cada año de su elaboración, lo que ejercitó el procedimiento y realimentó el discurso reformador de la educación con miras al ideal de las tendencias internacionales. El resultado del juego de poder fue la elaboración por parte de las instituciones educativas de instrumentos administrativos reveladores de sus inquietudes como comunidad y enfocados a los postulados de la “eficiencia, calidad y cobertura” (MEN, 2009b, p.28).

Como efecto de la limitación a esta fuerza de la construcción colectiva, se identificó en los documentos la denuncia de la misma y la enunciación de los efectos del poder sobre lo pactado que fuera de construcción entre la oficialidad y el magisterio, dando vigencia a la expresión de una “contrarreforma educativa” (FECODE, 2013, p. 18) que sistemáticamente desplazó la autonomía institucional e impulsó las políticas de control. Un efecto no menos importante fue la “coerción disciplinaria” (Foucault, 2002b, p. 127) desplegada sobre los sujetos dirigentes en cualquiera de sus roles, lo que exigió funciones altamente demandantes y mandatos dominadores, lo cual, a su vez, afectó las comunidades educativas al ser parte del juego de poder del dispositivo. La observación de las prácticas en el espacio de las secretarías, constató que las formas operativas allí dispuestas reafirmaron en el tiempo la identidad de un sujeto orientador de la gestión directiva y de sus sociedades educativas acompañantes.

Las secretarías fueron para la implementación del dispositivo de la gestión educativa, el espacio donde las maniobras, las tácticas y los funcionamientos construyeron las condiciones de posibilidad para representar el aparato estatal y permitir la vigilancia y el control por medio de procesos de análisis de información, fortalecimiento de la gestión, control sobre los planes de desarrollo y la evaluación de resultados (MEN, 2007). Desde este espacio el direccionamiento perfiló la diferenciación entre sujetos gobernantes y gobernados para intensificar en ellos la lógica disciplinaria de la eficiencia productiva (Foucault, 2002b). Espacio real que irradiaba la normalización del direccionamiento en el “conjunto de cosas, enunciados, poderes y saberes, que hay en él, que lo constituyen y él determina” (Tirado y Mora, 2002, p. 20) para así generar un efecto multiplicador por medio de un ejercicio repetitivo que incorporó a las ya establecidas formas institucionales, el ordenamiento de los

movimientos, el acorralamiento de lo que se presumía podía ser un obstáculo y el encaminamiento de la disciplina del procedimiento a la homogeneidad de los cuerpos (Andureau, 2012). Acto notorio se visualizó en la relación que se estableció entre las condiciones económicas de prestación del servicio educativo y las metas de calidad (MEN, 2009b). En este caso la eficiencia acompañada de la rentabilidad y la productividad tensaron la relación entre el gasto público y la inversión prevista para el sector educativo. El dispositivo amarró las secretarías a instancias como las gobernaciones, asambleas, alcaldías y consejos, con las secretarías de planeación, encargadas del direccionamiento estratégico de las secretarías de educación y con las secretarías de hacienda, posibilitadoras de la ejecución de proyectos (MEN, 2009b). Al tener este haz de relaciones, la política económica logró reconfigurar las normas sobre financiamiento y administración, que restringieron y subordinaron el papel de directivos a las lógicas económicas neoliberales, a partir de las cuales se fijaron la asignación de recursos según la demanda; se determinaron las inversiones y los gastos presupuestales y el aseguramiento del control del recurso sobre el servicio prestado. Dado esto, sobre los cuerpos directivos se instaló una mentalidad económica acorde con la idea productiva de la educación, razón por la cual en el liderazgo directivo se optó por incorporar rasgos de una iniciativa empresarial que aceptó las reglas de asignación de recursos, aquellas reguladas por la cobertura y los resultados en pruebas externas, interiorizó la ley de la oferta y la demanda, y empezó a asumir una actitud de impulso de solución a las problemáticas económicas escolares a partir de la autogestión y búsqueda de recursos (FECODE, 2013). Fueron tácticas de funcionamiento que tensaron los roles de dirigentes pedagógicos que vieron desplazada su tarea por la de la economía de sus cuerpos y de sus instituciones.

A pesar de la exposición de dominio del procedimiento desde los espacios, es precisamente en éstos donde la indagación dejó ver líneas de fuga que mostraron acciones desde lo micro en una apuesta del uso del poder, ya fuera formal o informal, desde los sujetos directivos y sus comunidades, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones” (Blase, 1991, p. 11). Identificadas como micro política, en los registros aparecieron acciones autónomas como las contribuciones de grupo, la cooperación, la decisión participativa (Ball, 1987; Bacharach y Michell, 1987) como estrategias protectoras de otras formas de gobierno. En el espacio fabricado por el direccionamiento, se tornaron otras estructuras más

democráticas que incluyeron a los protagonistas escolares en reales condiciones de participación desde sus intereses por la vida escolar, concernidos en ideas de cambio; en la influencia de conductas y actitudes democráticas, progresistas, participativas; en el manejo del conflicto como una posibilidad de crecimiento institucional y un desafío educativo y social (Paredes, 2004). El “desarrollo de una cultura colaborativa” (Blase, 1991, p. 4) hizo lo visible y lo enunciado posible en proyectos educativos en perspectiva crítica y alternativa. Otros prototipos de direccionamiento emergieron y se instalaron en el abordaje de una legitimación institucional (Niedzwiecki, 2018) que fuera de las formas institucionales retaron las instancias para abordar lo cotidiano desde la proximidad del propio espacio y el tiempo de cada organización e institución escolar.

6.3 La sujeción de los sujetos en los espacios configurados por el procedimiento de control.

El presente de la dirección escolar se problematizó alrededor del papel determinante que tiene el directivo como transformador de las instituciones a su cargo, al ser el sujeto, tal como lo indica la Ley 715 de 2001 del 21 de diciembre, artículo 6 “responsable del funcionamiento de la organización escolar”. En la actualidad, sus cualidades como persona, su trayectoria, experiencia, y su saber, se conjugan para atender a una finalidad educativa enunciada años atrás pero atada a los intereses de las políticas educativas que desviaron la intención de formación integral del ser humano. El directivo se debate en la “desmitificación de sus propios papeles y funciones en el sistema educativo” (Egido, 2016, p. 10), para ubicarse como un individuo-actor de una estructura social que reconoce su propia historicidad profesional y personal que emana de la historia sociocultural de su contexto y del sistema educativo al cual pertenece (Sandoval-Estupiñán, et al, 2009).

La objetivación de los sujetos es un presente sostenido en franco debate con las formas de control discursivo y no discursivo (Foucault, 1994) que forjaron un ideal de representaciones de secretarios y funcionarios, rectores y equipos directivos resultante de lo que Foucault define como sujeción: “la manera en que el individuo establece su relación con

la regla y se reconoce ligado a la obligación de llevarla a la práctica” (2013, p. 181). En este sentido, la indagación se centró en determinar cuáles fueron los modos del procedimiento a través de los cuales fueron objetivados estos individuos para convertirse en sujetos directivos, cuál había sido la función del sujeto directivo en las relaciones de poder que establece el direccionamiento como procedimiento de control, pero además, cómo este sujeto directivo no solo es el resultado de una sujeción, sino que también se constituyó como un “nodo de intensidades, un relevo que en las redes de las relaciones podía desviar, cambiar o reconducir el funcionamiento del poder” (Ramírez, 2015, p. 136).

6.3.1 La figura del sujeto directivo docente.

Según lo identificado, la transformación del sujeto directivo tuvo la ruta orientada por “la relación de fuerzas entre el Estado y la ley” (Deleuze, 2010, p. 51), es decir entre la Ley 715 de 2001 y el Decreto ley 1278 de 2002, que como ordenanzas constituyeron el direccionamiento jurídico para el sujeto gobernante. Un aviso inicial de la sujeción fue la determinación de la necesidad de la creación de un espacio escolar ya reestructurado desde la planeación y la organización para su direccionamiento. Presentada desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como un propósito, la necesidad se amarró al desempeño del directivo para priorizar el mejoramiento educativo con el fin de que sus actos fueran “orientados a mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad en todo el sistema educativo” (MEN, 2009b, p. 34), premisa con la que se logró una relación de poder y de dominación en la figura del directivo, al actuar dicha necesidad como un instrumento político que dispuso, calculó y utilizó (Foucault, 2002b) los cuerpos productivos de los directivos y, que por lo tanto, dio paso a su constitución como fuerza de trabajo dominado. De esta forma dicho instrumento político también sujetó las acciones del sujeto gobernante a la instalación de una nueva cultura institucional y al abordaje de los espacios educativos como “un objeto total a ser gestionado” (MEN, 2009b, p. 24) de manera distinta y en función de la calidad educativa determinada desde la políticas, objetivos y metas, expresados en la normatividad plasmada en los planes de gobierno, el plan sectorial y el proyecto educativo. Los puntos de aplicación de la sujeción (Foucault, 1988) se agruparon en el perfilamiento de los cargos del sujeto

gobernante. En los casos de directivos docentes: “director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa y/o educación media; y coordinador” (Decreto ley 1278 de 2002, artículo 6). Para quienes dirigían las secretarías de educación, las funciones se centraron en las acciones administrativas cíclicas de diagnóstico, definición de objetivos, metas medibles, establecimiento de recursos, seguimiento y evaluación, que como planes y proyectos (Decreto ley 1278 de 2002; MEN, 2009b; MEN 2014c) lograron establecer una regla sobre un obrar reflejado en el liderazgo asumido, las formas de manejo de los grupos, las formas de comunicación y la toma de decisiones desde sus cargos. La sujeción amarró el perfil del directivo a sus funciones, logró una amalgama desde el orden del saber que estableció una correspondencia entre las competencias de un aspirante con las funciones de un ejecutor. Atendió así la técnica de sujeción al discurso continuo y sistemático de las competencias, traído del neoliberalismo, que hizo del saber del gobernante escolar, la acción para resolver problemas de manera “creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2012, p. 12). Como parte de la instrumentación de la sujeción, el saber constituido desde la experiencia y la práctica del directivo cedió al saber predeterminado desde las competencias. El poder ejercido ministerialmente tuvo posiciones estratégicas desde la promulgación del Estatuto de Profesionalización Docente, al definir las competencias en amarre del desempeño y la condición personal del sujeto aspirante al cargo directivo y en directa relación con un resultado exitoso. Así, la competencia exigida al directivo activó el “sistema de diferenciaciones” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 256) al vehiculizar la capacidad personal, es decir, aquella “subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño” (MEN, 2014c, p. 17) hacia la demostración de un conjunto de competencias que reunía el logro, la acción, el servicio, la influencia, el liderazgo, la dirección, la eficacia personal y sus competencias cognitivas (Decreto ley 1278 de 2002). Ello diferenció al sujeto poseedor de la misma sobre el que no y así se obtuvo un efecto decisorio sobre la voluntad de sus acciones.

Consecuente con las competencias a valorar, la dominación acompañó vigilante la transformación del sujeto gobernante en una serie de ejercicios formativos y evaluativos que redondearon la sujeción y la conformación de este actor. El sujeto gobernante a transformar se vio abocado a la “reconstrucción de la competencia docente” (Bolívar, 2005, p. 5) donde

su saber fue categorizado desde lo disciplinar, pedagógico y comportamental, para ser unido a unas implicaciones normativas que determinaron qué debía conocer y hacer para ser competente. La dominación determinó las categorías de conocimiento que debía mostrar un sujeto gobernante y fijó su coerción con continuas evaluaciones de desempeño, de ascenso, de mejoramiento salarial y de rendición de cuentas (Ley 715 de 2001). Dicha técnica arrinconó al sujeto y construyó un espacio en el cual se debatió entre lo administrativo y pedagógico, entre los maestros y equipos directivos, entre la comunidad educativa y la sociedad y entre el cumplimiento de sus funciones y su sentir como directivo, dando todo lo anterior cauce a la potencia de una “relación determinada por el espacio” (Knights y Willmott, 1989, p- 347) en el que se ordenó un sujeto más administrativo que pedagógico constituido intencionalmente (Foucault, 1988) hacia otros perfiles y estilos de direccionamiento y gestión. Ya unidos espacio y sujeto, el análisis identificó que las posiciones estratégicas ministeriales despejaron el horizonte del direccionamiento que tras fijar actos y juegos de verdad (Audureau, 2012) perfiló que individualmente cada sujeto se instituyera a sí mismo como sujeto del direccionamiento para la implementación del iniciado modelo de gestión y enfocara las competencias hacia la sistematización de la norma y las rutinas institucionales (Lukes, 1974).

En el análisis a las funciones del secretario de educación para manejar la conducta de los directivos docentes con extensión a la de los docentes, se determinó que, como técnica de poder, el dispositivo usó la estrategia del cambio del escenario educativo en una fusión de espacio y poder, para gradualmente tener un territorio propicio a gobernar. En su funcionamiento unió en una maniobra estratégica el discurso de verdad de autonomía, responsabilidad e interés en el mejoramiento permanente; con las formas institucionales creadas para la planeación escolar, la conformación de la comunidad educativa y el gobierno escolar (MEN, 2009b). A ello se aunó, el ejercicio de control ejercido sobre la planeación, la evaluación y el seguimiento, cerrando la treta con la instalación de las funciones nuevas de la inspección y vigilancia: “verificar que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento normativo definido en Colombia” (MEN, 2009b, p.39). A consecuencia de esto, las instituciones educativas se dispusieron como territorios a gobernar desde la soberanía de las secretarías de educación, desde las cuales se estableció un “saber gubernamental” (Martínez, 2014, p. 55) que tendría la figura del directivo docente a la cabeza

y que terminó siendo un saber sobre el manejo de las conductas de docentes y demás integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior dio por hecho la premisa de que “es el establecimiento educativo el centro de atención y de la gestión de un Secretario de Educación” (MEN, 2009b, p.39) y que el direccionamiento correlacionado entre rectores, directores rurales y coordinadores, se configuró no desde relaciones de poder jerárquicas sino desde el poder-saber.

La estrategia aplicada en la que se le transformó el escenario educativo a los directivos docentes para presionar su propia transformación, llevó a la configuración de un perfil cuyas características se alinearon de manera tal que en ellas se instalará la relación de saber y poder del direccionamiento. Por esta razón, no solo en los estamentos y en las publicaciones ministeriales el perfil se difundió ampliamente para alimentar el juego de verdad del mejoramiento y la calidad, sino que, como factor de poder, se impuso como requisito en la posibilidad de acceder al cargo, técnica que aseguro un sujeto acorralado en la estrategia y subordinado ante ella. En la dupla rector y coordinador se descargó la responsabilidad de dirección del nuevo escenario educativo, y se incorporaron como una de sus funciones, el acatamiento de cada uno de los procedimientos de control previstos por el dispositivo. Además, se adicionaron a sus cargos lo instrumental de cada procedimiento enfatizando los dos pilares del dispositivo, el plan de mejoramiento y el proyecto educativo. La condición misional de sus cargos se reforzó con el endiosamiento del mejoramiento y la conducción por el horizonte ya trazado.

Es evidente que el rector es el líder por excelencia para desarrollar e implementar el plan de mejoramiento. Es quien se encarga de recordar siempre hacia dónde se va. Mantiene la directriz hacia la cual se orienta la Institución, de acuerdo con su PEI. Conserva el rumbo de los pasos y acciones coherentes para el mejoramiento que se necesita, enmarcado dentro de la visión del colegio. (MEN, 2004, p. 8)

6.3.2 *La figura del docente.*

La línea de fuerza saber-poder continuó dominante hacia los docentes y administrativos en una relación de estrategia que se modeló a partir de dos procedimientos disciplinarios, el tiempo y el ejercicio (Foucault, 2002b). Identificar el tiempo como un tiempo disciplinario llevó a la utilización de la pregunta foucaultiana sobre cómo en atención a un espacio escolar ya diseñado para ser gobernado, se logra con cada individuo capitalizar su tiempo de manera tal que en él se acumulen las fuerzas y capacidades a ser controladas por los sujetos directivos (Foucault, 2002b). La respuesta se develó desde la técnica de disciplinamiento utilizada por el direccionamiento en su proceso de instalación, donde a partir de la ocupación de “existencias singulares” (Foucault, 2002b, p. 145) durante los trece años del período de estudio, se desplazaron formas y se adquirieron otras para lograrlo. El primer segmento de tiempo que logra el disciplinamiento, es el de ingreso al servicio educativo estatal en función de desaparecer las otras maneras de ingreso (Ley 715 de 2001, art.5; Decreto 1278 de 2002; Decreto 3238 de 2004; Decreto 3982 de 2006) . Una a una, de manera escalonada, directivo o docente fueron encauzados en las etapas obligatorias a cumplir como en un ejercicio selectivo y diferenciado del merecimiento de un nombramiento. La primera etapa significó la apertura ministerial a una convocatoria masiva e incluyente, las otras correspondientes a “pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnicas, la entrevista y valoración de antecedentes y el nombramiento en período de prueba” (Decreto 3238 de 2004, art.3), filtraron el perfil del conductor del direccionamiento.

Una vez efectuado el nombramiento en la carrera docente, otro segmento temporal denominado período de prueba encamina el disciplinamiento, meses durante los cuales el entrenamiento permite cumplir tres funciones; la de verificar que cada sujeto llegue al nivel deseado ministerialmente para optar al cargo de manera definitiva, garantizar el aprendizaje de cada sujeto de la nueva forma de gestión a conformidad con el de los otros integrantes de las instituciones educativas y chequear las capacidades de cada uno de ellos. La diferenciación emergió nuevamente como forma de relación de poder entre el dispositivo y los sujetos, al ser éstos introducidos al sistema de clasificación de los educadores estatales, figura definitiva del nivel y grado en que se ubicó a cada incorporado al sistema,

dadas las muestras de su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias (MEN, 2014c), de lo cual solo podría obtener una reclasificación mediante concurso de méritos. En este punto el direccionamiento maniobró de dos formas para obtener el disciplinamiento, una de ellas encontrada en la verificación ministerial, como requisito de un nombramiento en propiedad, del cumplimiento por parte de los sujetos nombrados en período de prueba de la interiorización de una práctica discursiva en línea con el saber del dispositivo. Otra, en la forma de fragmentación del tiempo de la reclasificación para dilatar el ascenso y mejoramiento salarial como maniobra para hacer cumplir los aprendizajes, programas y pruebas graduales impuestas desde el dispositivo y hacer competitiva la carrera docente. De esta forma cada sujeto incorporado al sistema educativo estuvo encasillado en series temporales que lo definieron como directivo o docente, lo que disciplinó su fuerza, habilidad y docilidad para cumplir el cargo en una fiscalización “de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación en cada momento del tiempo” (Foucault, 2002b. p. 265). De ahí que, en la dominación tiempo espacio creada por el dispositivo, se gestara una condición de posibilidad del poder sobre el sujeto en cada momento del tiempo de la estrategia. Posibilidad de control sobre los sujetos a partir del sistema de información creado paralelo al nombramiento de docentes y directivos; posibilidad de caracterizarlos y utilizarlos de acuerdo a las competencias demostradas; posibilidad de instrucción de prácticas renovadoras del dispositivo al ser éste manipulador de su tiempo de permanencia en el servicio educativo; posibilidad de exclusión al depurar y eliminar en un proceso de meritocracia al sujeto adverso al saber del direccionamiento estratégico.

Ya construido el escenario y articulado el tiempo sobre los sujetos directivos y docentes, asegurando su control y uso, se reconoció en los archivos ministeriales que la técnica de disciplinamiento se orientó de la individualidad al organismo (Foucault, 2002b), es decir, de los sujetos directivos hacia los colectivos de sujetos docentes, utilizando el recién instaurado modelo de gestión como una forma institucional. En esta etapa de direccionamiento, el dispositivo ofreció a la gestión áreas, procesos y componentes a seguir, ordenados en cuatro áreas estratégicas de gestión: gestión directiva, académica, administrativa y financiera y de comunidad (MEN, 2008); áreas desde donde se impuso a cada sujeto de la institución tareas permanentes y repetitivas para lograr así la normalización del colectivo. La gestión directiva irradió las prácticas para el direccionamiento estratégico

en relación a la planeación y la organización prevista, la cultura organizacional según la reestructuración organizativa, el gobierno escolar según los parámetros de gobernabilidad establecidos y el ambiente escolar y las relaciones del entorno emergidos en este nuevo escenario escolar (MEN, 2008, p. 27). Lo anterior en su conjunto, provocó una coacción de la libertad individual y del trabajo en equipo, las relaciones laborales y el gobierno de la vida de cada institución educativa de básica y media del país.

Este ejercicio iniciado desde la gestión directiva se hizo repetitivo en cada área de gestión siendo un canal importante de comunicación de lo enunciable y visible de las prácticas del dispositivo para su adquisición y réplica. A nivel académico la gestión ordenó el funcionamiento del dispositivo en torno al “diseño curricular, las prácticas pedagógicas institucionales, la gestión de clases y el seguimiento académico” (MEN, 2008, p.27). El trabajo institucional se ordenó en el funcionamiento administrativo de “la planta física, los recursos, los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable” (MEN, 2008, p.27). Las relaciones de la institución con la comunidad, se orientaron hacia el cuidado por su participación y convivencia en un marco de inclusión y prevención de riesgos, en especial para la población con necesidades educativas especiales (MEN, 2008).

A consecuencia de lo anterior, en la cotidianeidad de las prácticas escolares y sociales, se encontró un lenguaje administrativo que fue perfeccionando la maniobra en la adquisición progresiva del saber no escolar y que conjugado en acciones como aunar, coordinar, definir, organizar, concretar, generar, dar sentido, favorecer, dar apoyo, asegurar, entre otras, tornaron la economía y docilidad de la fuerza de los sujetos para la sujeción. A través de esta discursividad se demostró que “el ejercicio, convertido en elemento en una tecnología política del cuerpo y de la duración, no culmina hacia un más allá; pero tiende a una sujeción que no ha acabado jamás de completarse” (Foucault, 2002b, p. 150).

De esta forma, la programación de los sujetos hacia el cumplimiento de la gestión, traspasó sus cuerpos y se convirtió en una forma de administrar la vida individual y escolar de una población amplia de sujetos directivos, docentes y administrativos, en un conjunto de relaciones de fuerzas y de poder que estrecharon el vínculo entre el saber y el poder, hasta lograr su normalización. Fue la concreción de la técnica sobre los cuerpos que distribuyó la ordenación del espacio institucional, capitalizó tiempos a favor del dispositivo, precisó las

formas de mando por medio de una vigilancia jerárquica, utilizó la sanción normalizadora para diferenciar las capacidades de gestión y examinó las particularidades del sujeto gestor ya no en la acción sino en un campo documental (Castro, 2005).

6.3.3 *Sujetos de sí, reconducir el funcionamiento del poder.*

Desde la lectura a las prácticas de la gestión, se constató que el rediseño de los dispositivos de control del sistema educativo y su consecuente sujeción sobre directivos y docentes, dio paso no solo a la gubernamentalidad sobre la que dichos actores transitaban durante los trece años de implementación y aplicación del modelo de gestión educativa, sino que también habilitó un acto de tránsito hacia la constitución de un sujeto que estableció de cara al dispositivo otra subjetividad, hacia la creación de colectivos que forjaron otros modos de subjetivación. La filiación presionada con el direccionamiento condujo al conocimiento de sí mismo y al reconocimiento del poder del dispositivo, puerta de entrada al rompimiento de la continuidad pretendida desde las formas institucionalizadas de los procedimientos e instancias de control.

El análisis histórico y archivístico llevó a diferenciar dos tendencias en la reconducción de las funciones del poder. Estas se entendieron en base a las situaciones de conflicto propiciadas por el dispositivo y en consecuencia, a las resistencias y actitud hacia el cambio (Paredes, 2004). Por un lado se visualizó que a pesar de ser identificados mecanismos homologadores de la conducta de directivos y docentes, la resistencia muestra una actitud de combate no transformadora, al verse imposibilitada de crear a partir de sí misma una capacidad de crítica y de auto normalización (Mejía, J. comunicación personal, 19 de octubre de 2020). El poder de una escuela constituida, hizo de las estructuras escolares formales un lugar de estabilidad para las prácticas de los sujetos, lo que llevó a prácticas de disciplinamiento que sustentaron la normalización y la inmovilización de sus cuerpos y que evitaron valores que alimentaran una actitud de cambio e innovación. Por tal razón, el control conjuró desconfianza en la autoridad y la autonomía de la institución educativa, lo que generó dudas de sus valores como comunidad y llevó a “tela de juicio su propio espacio de trabajo” (Paredes, 2004, p. 133); ello tejió un aparente consenso en torno a las estructuras de los

procedimientos de control. Sumado a esto, las políticas educativas y el control de la sociedad, cumplieron el papel de disciplinar de forma metódica al sujeto directivo y a normalizar al colectivo de ellos, lo que hizo de su gestión una concepción instrumental controlada desde los objetos que debía hablar, los instrumentos conceptuales o técnicos que debía utilizar y el horizonte teórico al que debía inscribirse (Castro, 2005). Este conjunto de elementos llevaron al sujeto directivo a una “marginalidad intelectual” (Miranda, 2016, p. 566) y le imposibilitaron el intento de reconocerse a sí mismo como un “intelectual con posibilidad para transformar y generar nuevos conocimientos y dinámicas en la gestión y hacer de su praxis pedagógica y administrativa, un interesante campo para la innovación, la investigación y el crecimiento epistemológico” (Miranda, 2016, p. 555). Como ejemplo de esto, las tareas como: el “control de la jornada laboral, la asignación de cargas académicas a los docentes, el seguimiento a las actividades docentes, la iniciación de procesos disciplinarios y la evaluación de desempeño, configuran el campo del rector, hacia el disciplinamiento de los maestros” (Ávila, 2008, p. 105).

De otro lado, se hizo posible constatar acciones liberadoras orientadas a la “resistencia al cambio, a la necesidad de resistir y resignificar las relaciones de poder al interior de la comunidad educativa” (Mejía, J. comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Una evidente resignificación representó la caracterización de la gestión educativa y el rol del directivo docente al proponer un ejercicio desarrollado desde las personas y para las personas. La resistencia presentó las responsabilidades institucionales como parte de un trabajo en equipo donde la dinámica de su funcionamiento se caracterizará por la innovación en la interacción de los sujetos a partir de una lectura de los contextos humanos y sociales (Castro, 2005), lo que acrecentó en los sujetos la capacidad de resolución de los conflictos en torno al bienestar institucional a partir de resignificaciones del Proyecto Educativo Institucional. En los procedimientos y modos de acción para “generar un espacio de pertenencia escolar” (Fodor, C. comunicación personal, 10 de julio, 2020), se identificaron el entendimiento del lenguaje del otro, el aprendizaje con los profesores, la incorporación del territorio a la escuela y la anexión del contexto al currículo como caminos para leer y mirar antes de armar una planificación.

Ante la intervención del direccionamiento estratégico que anula la creatividad, perpetúa el statu quo y contiene la experimentación de la vida escolar, el cambio y la resistencia, se expresó desde la misma institución educativa y no desde las reformas macro, “las políticas que funcionan son las que salen de las escuelas y del aprovechamiento de las trayectorias de cada una de ellas para ser respetadas e incluidas a la política educativa” (C. Cechi, comunicación personal, julio 15 de 2020). La apuesta entendió la tensión de los actores con el dispositivo de la gestión como una forma de aprendizaje dada a partir de una visión en conjunto de la institución que basada en la colaboración y la comunicación, conformó culturas escolares (Paredes, 2004) capaces de aprender a partir de “las percepciones próximas, moleculares, lectoras de flujos, que podemos llamar micropolíticas” (Niedzwiecki, 2015, p.135). Como muestra de este saber alternativo se encontró desde el sindicato nacional la solicitud por una “transformación pedagógica de la escuela” (FECODE, 2013, p. 28) reclamante del carácter disciplinar de la pedagogía, para hacer de los procesos pedagógicos, el centro sobre el que gire la gestión educativa y sus áreas.

Con respecto a las prácticas de sí, el testimonio dejó ver un punto de partida de la resistencia en lo que Niedzwiecki (2015) describe como un agotamiento del modo de funcionamiento institucional. Son los actos de invención dados en un escenario cambiante, exigente y retador del direccionamiento y del gobierno institucional, que provocaron en el sujeto directivo la necesidad de cambio bajo la dupla de la flexibilización de las estructuras formalizadas y la reflexión frente a las problemáticas escolares y su resolución (Paredes, 2004). Lo anterior abrió una línea de fuga para la reconfiguración del directivo a partir del entendimiento de la diferencia entre lo social y lo técnico por medio de la transformación del lenguaje diferenciador hacia el entendimiento de las interrelaciones de lo administrativo con lo pedagógico en un contexto social (Soto, Morillo, et al, 2020). Como estrategia de acción liberadora se encontró la autoevaluación como una táctica de transformación de sí para poder aportar al cambio de los demás. Desde este borde el liderazgo positivo, la conciliación, la actitud asertiva y el accionar con autodominio emergieron como referentes del cambio en el direccionamiento institucional (Miranda, 2016).

Como en un dispositivo, el direccionamiento combina y une elementos con características diferentes creando un saber al servicio de la gestión. Articula de manera

estratégica el conocimiento y la acción, la ética y la eficacia, la política y la administración (Pozner, 2003b), en torno a metas y objetivos para la organización escolar. Su estrategia tiene como objetivo plasmar las intencionalidades de las políticas educativas para tejer un soporte que las contenga, valiéndose de la dirección de lo escolar como táctica de ritualización de las prácticas. Su manera de acción obligada, voluntaria o funcional, deja en la superficie de la gestión educativa la verdad sobre la sujeción y subjetivación cosificadora desde donde la observancia del poder en el juego político de una política educativa, se diluye en la diplomacia ministerial que presenta el desplazamiento de las formas individuales y colectivas de la gestión como la decidida participación de los directivos en el mejoramiento de la educación, y su inventiva como compromiso con el mejoramiento. Campo de lucha que desde la subjetivación como potencia de sí, piensa un sujeto directivo que previene una figura de poder a partir de la apropiación de su identidad y su autonomía.

Desde estos análisis del direccionamiento se presenta el siguiente capítulo, la inspección y vigilancia como procedimiento de control. Su estudio mostrará el ordenamiento y funcionamiento de un panóptico vigilante de los objetivos generales de la educación como cumplimiento de los mandatos ministeriales.

7. La inspección y vigilancia, el refinamiento de una tecnología de poder.

Los capítulos anteriores han dado vida a la reescritura del cómo se configuró la gestión educativa en Colombia durante el período de las políticas dadas entre 2002 y 2015, a partir de los procedimientos de control, representados en las figuras administrativas de la planeación, la organización y el direccionamiento. En sus líneas se encuentra la historia de las prácticas discursivas y sus tejidos con otras prácticas. En sus entrelíneas, las relaciones y correlaciones que articularon “el orden del saber al orden del poder” (Castro, 2004, p. 426); el ordenamiento, funcionamiento y transformación de los mencionados procedimientos, para dar cimiento al dispositivo de la gestión educativa.

El cuarto procedimiento de control, la inspección y vigilancia, mostrará en este orden de ideas, el cómo se lograron, en el momento histórico ya descrito, actualizar las relaciones

de fuerza de estos tres procedimientos para dar el estatus de obligatorio cumplimiento al nuevo modelo de gestión. Esto significa que el procedimiento, tras su objetivo de examinar de manera organizada y cuidadosa el modelo de gestión para garantizar la calidad de la educación y su paulatino mejoramiento, entrañaba en su interior una finalidad, una acción y unos medios sobre la acción (Deleuze, 2014), con la mira de imponer el modelo de gestión a instituciones y sujetos so pena de sanción individual o colectiva. Constricción que emplazó la vida institucional, al fijar un imaginario con roles de gobernantes y gobernados, evaluadores y evaluados, vigilantes y vigilados. Lograr este objetivo llevó a la utilización de dos instrumentos de la caja de herramientas, la integración y la diferenciación de las relaciones de fuerzas establecidas a partir de la inspección y vigilancia y entre los procedimientos de control. El camino arqueológico-genealógico y su análisis es lo que se presenta a continuación reescribiendo el despliegue de instancias que como objetivos y formas institucionales sellaron dicha tecnología de control.

7.1 La integración de fuerzas para la configuración de la función de control, inspección y vigilancia.

Desenredar el fino tejido del poder de este procedimiento inició con la indagación por su designación ministerial como inspección y vigilancia obviando el concepto control. Inquietud que surgió desde la observación de tres objetos discursivos; el control, la inspección y la vigilancia, englobados en un solo procedimiento de control. Táctica particular que enseñó desde la discursividad el poder soberano de funciones preventivas y correctivas para certificar la prestación del servicio educativo y que, al mismo tiempo, soslayó el discurso del control para evitar la confrontación directa con la forma de poder. Como efecto la táctica pretendió que el “sobre poder” de las acciones explícitas de inspeccionar y vigilar tuvieran aprobación por parte de las comunidades educativas, por ser éstas las veedoras de la educación básica y media, lo que significó establecer un juego de relaciones con el “infra poder” (Foucault, 2002b, p. 81) del control, caracterizado por su dominación imperceptible

pero orientada a conformar un poder instituyente en cada comunidad educativa para contar con su actualización, ejercitación y normalización.

La observación al ordenamiento, funcionamiento y transformación de este procedimiento, conjeturó la sospecha de su papel decisivo en la implementación y cumplimiento del dispositivo de la gestión educativa. Su saber específico, afín a los mecanismos de vigilancia creados a nivel estatal para dar cumplimiento a los fines educativos, se integró con los saberes de los otros procedimientos de control, en función de producir la estratificación necesaria para consolidar el dispositivo y, por lo tanto, las prácticas adyacentes, en un tiempo previo al nuevo modelo de gestión pero totalmente previsto para ello. La integración dada desbordó las relaciones y correlaciones propias de procedimientos administrativos al servicio de la gestión, para adentrarse con impulso en el campo de la integración de fuerzas y por lo tanto del poder (Deleuze, 2014). Lo anterior permitió que, al saber correlacionado de la planeación, la organización y el direccionamiento, se incorporará el de la inspección y vigilancia, con lo que se acrecentó el poder del saber, al hacerlo limitado, concreto, inamovible, determinado, y con una “relación de vigilancia, definida y regulada” (Foucault, 2002b) que como expone el autor, se incorporó como un mecanismo, no como una parte agregada, lo que coadyuvó al dispositivo a ser superior en su fuerza. De manera estratégica, el Estado legalizó la concepción de la vigilancia de los servicios públicos para garantizar su calidad (Constitución Política de Colombia, 1991). Desde este asiento legal, la terna inspección, vigilancia y control, de concepción, definición y funciones independientes, se correlacionaron para ejecutar un “poder relacional” (Foucault, 2002b, p. 164) cuyos mecanismos propios funcionaron integrados a un sistema que si bien mostraba jerarquías, con facilidad se incorporaba a las acciones de todos los involucrados con la gestión educativa y, además, permitía como procedimiento que quienes ostentaban el poder, fueran también controlados por el mismo, en otra acción propia de disciplinamiento.

La ruta analítica notó la potencia del procedimiento y su poder en una tecnología y una instancia de poder concreta. Como tecnología emergió la integración, “proceso imperceptible y continuo” (Deleuze, 2014, p. 151) de unión de fuerzas de saber y fuerzas de poder para su estratificación y actualización. Ella en su interior, combinó las acciones pertinentes para otorgarle al procedimiento una ruta de manera tal que forjara el propósito

impositivo desde un mecanismo disciplinario, restrictivo, sancionador y normalizador. Una vez lograda la integración de factores como los objetivos, las modalidades instrumentales y las formas institucionales, el sistema de diferenciación irrumpió como las formas de acciones sobre los otros (Dreyfus H. & Rabinow, P. 2001): sujetos secretarios, directivos y docentes, y fijó a la inspección y vigilancia como un procedimiento permanentemente actualizado en su integración y, por lo tanto, en sus relaciones de poder. De esta forma se conformó la configuración de la función de inspección y vigilancia que, aunque no se anunciara siempre en los discursos, tuvo implícito el control, con el cual se encauzaron las conductas de los sujetos docentes y directivos, bajo una figura de castigo.

De cómo se logró en el tiempo la integración y la diferenciación de este procedimiento, da cuenta la abstracción hecha a este poder relacional para conocer las acciones solidificadas del mismo para el disciplinamiento (Foucault, 2002b) y la normalización. De acción de base, se ordenó legalmente la distribución del poder teniendo como punto de encuentro el entramado legal constitucional, hasta el pasado reciente con el Decreto 1075 de 2015 (Decreto 1075 de 2015). En esta última norma se visibiliza al Ministerio de Educación Nacional como el vigilante central, con proyección de su poder a los gobernadores, alcaldes y a las secretarías de educación certificadas (Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, Ley 1740 de 2014) para, finalmente, conjurar el control interno, articulado y detallado (Urraco y Nogales, 2013. p.159) sobre los niveles de preescolar, básica, media estatales o privados, que presten el servicio público educativo formal o no formal (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005). Acción además que se impulsa en su concreción presente con la propuesta de la creación de la Superintendencia de Educación (Proyecto de Ley 077, 2019). Unida a estas acciones, fungió como medio para la concreción del procedimiento en análisis, la discursividad adyacente a la definición y descripción del procedimiento. Desde la inspección, el MEN tuvo la facultad para solicitar o verificar la información contemplada en documentos institucionales como un ejercicio de comprobación de acatamiento de funciones y fines educativos (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005) que socavó la libertad de cumplimiento de directivos. Se sumó a esta inspección, la vigilancia con el seguimiento y evaluación de actividades institucionales que selló su treta con la recomendación de acciones de mejoramiento que se ejecutaron como correctivos y

con la imposición de sanciones institucionales y personales si fuera el caso (Corte Constitucional, sentencia C-851 de 2013).

La ejercitación, acción agregada, dio forma organizativa a las maniobras. De manera redundante la inspección y vigilancia controló la gestión educativa a partir de los índices de calidad, es decir, desde la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad (MEN, 2002). Acudió al discurso de la autonomía institucional para dejar en las secretarías la vigilada responsabilidad de conformar equipos interdisciplinarios para los “procesos de control de gestión de los establecimientos educativos” (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005), por esta vía se disimuló el poder ministerial y acrecentó el supuesto poder disciplinario y normalizador de los sujetos secretarios. Operación que trajo como consecuencia la continuidad de una perpetua caracterización (Foucault, 2002b) y coerción sobre ellos, figuras desde las que se vehiculizó la sanción, al transformarlos en sujetos de poder sancionatorio. A su vez, el funcionamiento del procedimiento se instrumentalizó y ejercitó en dos documentos clave: el Reglamento Territorial de Inspección y Vigilancia y el Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005). Además de lo anterior, las acciones se entremezclaron con tácticas asentadas en la legitimación de una ruta de control vigilante y exigente del cumplimiento de las disposiciones curriculares y extracurriculares de la normatividad educativa, del acceso y permanencia en el servicio público educativo y en la “formación ética, moral, intelectual y física de los educandos” (Ley General de Educación, 1994. Art. 168). El mismo artículo indica las sanciones de amonestación pública, la suspensión o cancelación del reconocimiento oficial al establecimiento educativo, así como los correctivos a la inobservancia de la norma, previo proceso de mejoramiento.

7.1.1 El sistema de diferenciaciones.

Esta sumatoria de acciones coaccionó la formación del sistema de diferenciaciones y condujo a que “cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante” (Foucault, 2002b, p. 295). La reflexión al despliegue del procedimiento, resaltó el poder de quienes tenían a su cargo el cumplimiento de la norma, castigante, y quienes eran

responsables de la desviación de la misma, castigable. La figura del supervisor, docente con dicho cargo, se implantó con poder desde el año 1996 (Decreto 907 de 1996) para vigilar la forma de gobierno de cada institución educativa con visitas periódicas, entrevistas a la comunidad, reuniones de trabajo con los actores institucionales, revisiones de documentos, demostraciones de hechos y avances de los proyectos institucionales (Escallón, 2018). Mecanismo disciplinario y normalizador que instauró en los cuerpos de los directivos y docentes, el castigo como sanción a las “fracciones más pequeñas de la conducta” (Foucault, 2002b, p. 295), en función de apoyar en la ejercitación propia de la corrección, el encauzamiento de la conducta.

Con un desplazamiento disimulado de la figura unitaria y como acción de aseguramiento de la calidad educativa, la diferenciación en el sistema disciplinario se acentuó en la multiplicidad de funcionarios ejecutantes del cuerpo técnico de supervisores de cada Secretaría de Educación certificada (Ley 115, 1994; Decreto 1860, 1994; Ley 715 de 2001, Decreto 1075, 2015). Como consecuencia se multiplicó la función punitiva sobre aquellos elementos escolares que en la dinámica del día a día pasaban como indiferentes o que hacían parte de la resolución a las múltiples situaciones escolares. En los pliegos del procedimiento, ahora equiparados y no diferenciados desde la ley, la “substancia de la acción” (Deleuze, 2014, p.150) se tornó como aquella rotuladora del error para crear señalamiento público sobre los castigables; directivos docentes y su comunidad educativa. Sobre su figura se ejerció el poder legitimado del castigante y del castigo, al ser estipuladas las sanciones de amonestación pública, suspensión o cancelación del reconocimiento oficial o de la licencia de funcionamiento a los establecimientos (Ley 115, 1994, art. 168). Se instauró así, la disciplina del castigo, con nuevas acciones actualizadas en el año 2015 (Decreto 1075, 2015) que incluyeron la humillación, la destitución y la confusión (Foucault, 2002b) como armas de temeridad frente al poder, lo que implantó en el imaginario educativo otras formas específicas de ser castigados. Sus enunciados corroboran la fuerza de este pliego “ i) amonestación pública: anuncio en un lugar visible del establecimiento y en la Secretaría de Educación; ii) amonestación pública por reincidencia: ...anuncio en un periódico de alta circulación o en un lugar visible durante una semana” (Decreto 1075, 2015, art. 2, 3,7).

Por lo tanto, la integración de factores y la diferenciación hicieron irreversible un procedimiento de control que se legitimó en el año 1992 (Ley 30 de 1992) y que durante veinte y tres años (Decreto 1075 de 2015), se ordenó de manera observable para los sujetos secretarios, directivos y docentes, se definió como un conjunto de competencias para el cumplimiento de las normas y tuvo el control como su forma mediante. En estos sujetos el tiempo, las acciones sobre sus acciones y la ejercitación, refirieron una regularidad de sanción normalizadora, apuntillada de cara a la prolongación del control del gobierno de la vida institucional. A pesar de sus relevos, la táctica se instaló y se agregó al dispositivo de la gestión educativa en su tarea de disciplinamiento acompasado, en una labor que se convirtió en hacer funcional la vigilancia.

La abstracción también notó un discurso internacional favorable al procedimiento con acciones cercanas al colombiano para el cumplimiento del mismo. Su sustentación desde la autonomía institucional y la descentralización, dieron paso a un sistema de regulación con diferentes niveles de control e instrucción, en la medida que las instituciones educativas acatan las medidas correctivas y muestran mejoramiento en sus procesos de desempeño escolar e institucional (Banco Mundial, 2007). Como punto de diferencia con el procedimiento indagado, se encontró en otros países que la implementación de las medidas de control y regulación fue trasladada a despachos independientes de la administración educativa, con mayor autonomía y naturaleza legal diferente. Esto generó en la implementación de sus modelos educativos, más autosuficiencia y legitimidad en las decisiones, al ser formulados los planes de mejoramiento sin aparentes tensiones políticas (Beerkens, 2011). Caso contrario, al colombiano donde a un mismo organismo de nivel nacional se le encomienda la planificación, la dirección y el control de sus propias políticas y normas.

7.2 El cumplimiento de la norma. Objetivo de la acción integradora y diferenciadora de la inspección y vigilancia.

La inspección y vigilancia de la educación es una función de Estado (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005). En su régimen de verdad, dictamina desde el marco constitucional su correspondencia con la tarea de control para dar cumplimiento del derecho a la educación como servicio público con función social, y al aseguramiento de la eficiencia en la prestación de este servicio (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67, numerales 21,22, 26). Desde esta posición el poder creó un corpus de discursos comunes a todo el sistema educativo con indudable consideración de su función. Frente a la idea de mejoramiento de la calidad educativa prevista desde la década de los años noventa, el dispositivo integró “relaciones de poder, relaciones de comunicación y capacidades” (Dreyfus H. & Rabinow, P. 2001, p.250) para ejercer un dominio postulado en figuras democráticas como gobernadores y alcaldes y explayado al conjunto de sujetos de secretarías de educación de entidades territoriales certificadas del país. Precisamente, el recorrido metodológico por la técnica tendida en la superficie del dispositivo, la lectura detenida a sus códigos comunicativos y la fuerza de sus acciones que expresaban coacción, dio paso a la idea que el objetivo ministerial de apoyo al mejoramiento institucional desde sus índices de calidad, se desdibujó por la potente figura de un nuevo objetivo instalado como factor de integración de las relaciones de saber y poder. De esta forma el cumplimiento de la norma mediante el ejercicio de control, como objetivo, actuó sobre las acciones de los sujetos directivos docentes y docentes.

En la tarea de análisis archivístico se observó cómo desde la integración del dispositivo se construyó socialmente el sentido de la inspección y vigilancia y cómo se formalizó como mecánica operativa del poder del dispositivo (Zamorano y Farías, 2013). Para esto, el procedimiento utilizó dos estrategias, una, hacer una selección de enunciados y códigos comunicativos explícitos a la intencionalidad del procedimiento y, otra, orientar las acciones que guiarán la transmisión de las selecciones (Luhmann, 1995. P.11). En suma, el dispositivo comunicó una voluntad de verdad favorable a los intereses ministeriales que se sustentó en el decidido interés de velar por un servicio educativo público, social y de calidad.

Actualizado por la Directiva Ministerial No. 14 sobre orientaciones para la inspección y vigilancia (29 de julio de 2005), el entramado de enunciados se renovó para comunicar que el servicio educativo se cumpliría en los límites del ordenamiento constitucional, legal y reglamentario y que las instituciones educativas estarían en un proceso de evaluación con fines de inspección y vigilancia. Anunció además, que la calidad incluía los índices de cobertura, eficacia y eficiencia, cuyos resultados a nivel particular darían lugar a acciones de mejoramiento y seguimiento o a la imposición de sanciones institucionales. Mostró el entramado de la responsabilidad personal frente al cumplimiento de las normas y su sanción ante la desviación a la misma. Ultimó que en el mejoramiento de la calidad educativa, las competencias de inspección y vigilancia se centraban en el ejercicio de control de cumplimiento, dado que el seguimiento, asesoría y evaluación institucional de los establecimientos educativos ya eran atendidos desde otras instancias de las secretarías de educación.

Desde otra perspectiva y en alusión a las relaciones comunicativas y las capacidades, también hubo una diferenciación social y educativa desde los medios de comunicación. La autonomía y la descentralización, símbolos identificables del neoliberalismo, se acuñaron en un discurso internacional que definió la inspección y vigilancia como un “sistema de regulación de la educación” (Escallón, 2018, p. 146). Desde este escenario, dicha regulación se presentó necesaria para el mejoramiento en la calidad en la prestación del servicio educativo y en el funcionamiento autónomo, con liderazgo en cada institución educativa. Se desmitifica entonces la vigilancia y el tutelaje de años atrás, para presentarla socialmente como una forma necesaria por parte del Estado de monitoreo y mejoramiento de la educación (De Grauwe, 2007). Así, la inspección y vigilancia se tornó en un incentivo público, cuyo efecto coexistió para mejorar y diferenciar a instituciones educativas y sujetos capaces de lograr lo establecido, de aquellos que necesitaban control, correctivos y sanciones para cumplir los objetivos predeterminados.

En los procesos graduales y observables de la integración y diferenciación del objetivo de la inspección y vigilancia para orientar las acciones que guiarán estos discursos, la autonomía se perfiló como un símbolo comunicativo de su ruta discursiva al ser entendida como una capacidad que aportaba a la integración del procedimiento, la decisión y ejecución

de acciones relativas a la vida institucional. A nivel ministerial se abocó a las secretarías de educación, a expedir acciones escalonadas y correlacionadas con otros procedimientos de control para aterrizar en entidades territoriales el dispositivo y sus herramientas para maniobrar. Estas incluyeron un reglamento y un plan operativo, ambas con énfasis en el control y en articulación con el Plan de Desarrollo Educativo. Engranaje que condujo a la acción autónoma territorial de establecer principios y criterios para organizar la inspección y vigilancia detalladamente con estrategias, metas, indicadores, actividades y responsables (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005). El dispositivo tensó las líneas de poder, al tener, además, la potestad de conformar los equipos interdisciplinarios a cargo de las funciones del procedimiento. El círculo cerró la posibilidad de un ente externo para dicho ejercicio e instaló con mayor fuerza el imaginario de gobernantes y gobernados ahora perfilados como vigilantes y vigilados. La capacidad se instaló en los sujetos supervisores, directores de núcleo y cuerpo técnico de supervisores, con extensión a los directivos docentes, para así refrendar la competencia de inspección y vigilancia.

El análisis a esta disposición específica a la integración y diferenciación del poder, llevó a concretar la forma en que la anunciada voluntad de verdad constituyó al mismo tiempo una “voluntad de poder y sentido” (Zamorano y Rogel, 2013, p. 965), es decir, cumplir la norma, mediante la inspección y vigilancia, con énfasis en el control. Consecuentemente, el procedimiento sesgó la vida escolar al propiciar el “enganche Estado-escuela” (Zuluaga, et al, 2013, p. 96) que incidió la relación entre directivos y docentes, docentes y estudiantes, con consecuencias en la acción pedagógica y administrativa de la escuela. El objetivo intencionado se fragmentó en múltiples formas institucionales de intervención a proyectos educativos, planes de estudio, apuestas pedagógicas, gestiones administrativas, manejos presupuestales, pruebas de medición, evaluaciones de desempeño, entre otras y conducentes todas al logro de los objetivos ministeriales. Fue un enganche que localizó un “saber como garantía y justificación de dicha vigilancia e inspección” (p.96), para producir el poder, la forma de ejercerlo y el discurso instalado en la sociedad como una acción enriquecedora de la gestión educativa.

7.2.1 Correlaciones entre el objetivo del cumplimiento de la norma y la calidad.

Como un presagio, la Revolución Educativa revolcó el sistema educativo. Un análisis a la potencia del discurso del mejoramiento de la calidad educativa mostró que este no solo sucumbió la estructura organizativa del sistema educativo existente antes del año 2002, sino que legalmente (Ley 715 de 2001) puso en la superficie del dispositivo la inspección y vigilancia como armadura protectora del cometido ministerial. Añadió a lo ya re estructurado desde los otros procedimientos, el simbolismo del control sobre la vida escolar y sus actores, para centrar el foco planeado, organizado y direccionado de una manera unidireccional, la del nuevo modelo de gestión educativa. Razón por la cual las maniobras educativas para obtener permanentemente procesos de control de la gestión sobre cada institución educativa, se entonaron a la luz de la calidad educativa y sus múltiples métodos de medición y control para así atisbar los puntos de desviación y forzar por medio de la corrección, el encauzamiento de la disciplina sujeta y de la normalización requerida; “el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe por lo tanto, ser esencialmente correctivo” (Foucault, 2002b, p.166).

La calidad se ordenó medible y el dispositivo operó una regularidad evaluativa inherente a la inspección y vigilancia que entronizó las pruebas estandarizadas como “castigos del orden del ejercicio” (p. 166) donde la repetición del ejercicio evaluativo para estudiantes, docentes, directivos docentes y la misma institución educativa, activó inalterablemente durante trece años el encauzamiento de la conducta, valiéndose de la ruta dispuesta en el “Ciclo de la Calidad” (MEN, 2004) que como método, permitió el control minucioso de las operaciones del cuerpo.

Operativamente, la vigilancia, “como instrumento anónimo y co extensivo del poder, que posibilita el control de las tareas” (Yela e Hidalgo, 2010, p. 59) explayó el dispositivo en un ciclo de calidad que como círculo vicioso fijó la estructura de la lógica del mejoramiento de la calidad, en una correlación anclada en varios frentes: los referentes de calidad, las evaluaciones de desempeño y los planes de mejoramiento (MEN, 2004). Sustentado en una carencia, la calidad, el ciclo se establece para cada institución educativa como la ruta para su mejoramiento, lo que insta a su cumplimiento. De este modo y desde una cartilla ministerial,

la vida escolar se introduce en referentes prediseñados para la educación por competencias y se dictan orientaciones pedagógicas que justifican la estrategia de la estandarización educativa. Las competencias precisan la calidad a lograr y dan paso a la producción de métodos, técnicas e instrumentos que permitan su evaluación interna o externa en la figura de un estudiante, docente, directivo, institución o proceso. La operación se cierra, al utilizar la producción y eficacia (Yela e Hidalgo, 2010) como formas de disciplinamiento y vigilancia sobre los resultados de la evaluación de las competencias y al incorporar a la estrategia, los procedimientos de control de la planeación, organización y direccionamiento, en la figura de los planes de mejoramiento.

A consecuencia, el currículo escolar y su diseño autónomo y contextualizado sufrió un quiebre al ser la ruta de la calidad un orden de ideas a seguir que unía las orientaciones pedagógicas, los estándares básicos de aprendizaje y los lineamientos curriculares (MEN, 2004) para dejar a un lado la opción de construcción interna de la propuesta pedagógica, transformada por la gestión de un currículo oficial que subordinó la autonomía institucional, al imponer conocimientos en áreas predeterminadas como medibles y representantes de la calidad educativa. De igual forma, el dispositivo aprovechó el saber pedagógico y organizativo y su interacción con los procesos ligados a la enseñanza, el aprendizaje, los ambientes educativos y los materiales a utilizar (MEN, 2004), para hacer de la ruta de la calidad un ejercicio cíclico y correlacionado que logró la fiscalización permanente del comportamiento de sus transeúntes y la estandarización de la apuesta pedagógica escolar, acción que puntualizó el poder de los procedimientos de control, al contar con un amplio despliegue mediático que sumó al control, la sanción social y pública por resultados.

El ciclo de la calidad apuntilló el objetivo del procedimiento de control y su necesario cumplimiento al poner límites al libre desarrollo institucional. Forjó un perfil del sujeto a educar por medio de estándares con discursos lindantes con la educación por competencias y para el mercado laboral. Continúo el esfuerzo por crear un sujeto disciplinado a la norma, que bajo la idea de calidad, instituía los intereses gubernamentales nacionales e internacionales de las políticas educativas fomentadoras de un sistema económico basado en la productividad por resultados. Dio fuerza a la evaluación como estrategia para elevar la calidad y forjar una racionalidad con medios, maneras y procedimientos para controlar la

gestión educativa y cualificar el desempeño docente y directivo hacia la eficacia y eficiencia, lo que sumó otro mecanismo de gubernamentalidad reglamentado desde las políticas educativas.

7.3 La racionalización del procedimiento de control.

Al desarmar el rompecabezas del procedimiento de control para su análisis, se pudo verificar que la estrategia de poder para el encajamiento perfecto de sus piezas, obedeció al manejo predispuesto de grados de racionalización (Dreyfus y Rabinow, 2001) y a la puesta en juego de elementos específicos y grados de refinamiento del juego de las relaciones de poder, para poner a los sujetos directivos en una encrucijada de acciones sobre sus acciones, complicar su capacidad de decisión y desplazar su autonomía y libertad, hacia la justificación del control sobre los roles en la vida escolar. Como en el juego del rompecabezas, las piezas del dispositivo arman correctamente la figura del modelo de gestión educativa como parte del refinamiento de la técnica, al seguir las posibilidades tendidas por las líneas de poder y fijar en la acción diaria del sujeto la retención de la información y su disposición en pro del resultado previsto. A estas posibilidades respondieron los elementos administrativos como la conformación de equipos interdisciplinarios de servidores públicos, una ordenación territorial para el procedimiento, una planeación operativa, una regularidad discursiva transversa con los procedimientos de control y una disertación política gubernamental y ministerial alineada. Al igual que el armado de un rompecabezas, ya fuera en acción solitaria, por observación o por involucramiento de directivos y docentes, la estrategia empleó este juego de poder gradual para cumplir el objetivo del dispositivo de control y reaccionar ante las afrentas de la resistencia de su implementación, disponiendo de las consecuencias de guiar la posibilidad de conducta (Yela e Hidalgo, 2010) hasta racionalizar las acciones, de manera tal que se evitará al máximo su censura.

7.3.1 Refinar el poder para lograr el objetivo de la inspección y vigilancia.

Para lograr lo anterior, el poder se refinó de múltiples formas. Se aprovecha un recorrido de trece años y así, para el año 2015, el dispositivo aprieta la estrategia llevándola a una institucionalización que no finge su apalancamiento en instrumentos de control y disciplinamiento. El otrora Plan de Mejoramiento Institucional, se empodera en un Plan Operativo de Inspección y Vigilancia que, como panóptico, instauro el seguimiento, monitoreo y control de las instituciones políticas sobre la gestión de los sujetos. En la práctica, dicho plan como expone Martínez (2015), delimitó las características de cada institución educativa “en términos de tiempo, espacio y procedimientos” (p. 200); llevó a individualizar el saber del procedimiento sobre ellas y generó un discurso cercano y supervisor al mismo tiempo. Como parte de la racionalización del procedimiento, aparece para el año 2006 un instrumento específico para evaluar a las instituciones en relación al Plan Operativo, el Plan anual de Inspección y Vigilancia (MEN, 2006b), pero sobre todo para evaluar el cumplimiento de las normas relacionadas con la calidad de la educación. Su lectura da a entender cómo la encrucijada se plasma en un documento que no deja al azar ningún elemento formal o cotidiano del establecimiento educativo para ser evaluado. Como calidad aparecen allí reconocidos todos los mecanismos dispuestos por el dispositivo y refrendados por la ley para su anclaje y su cumplimiento por medio del plan operativo. En orden verifican la aprobación del establecimiento educativo, su Proyecto Educativo Institucional, el planteamiento del currículo macro y meso curricular, el plan de mejoramiento, las acciones para la población vulnerable, la conformación y funcionamiento del Gobierno Escolar y el Manual de Convivencia (MEN, 2006).

La estrategia se esmera por articular plan y evaluación en función de obtener un resultado satisfactorio en la formulación de los planes operativos por parte de las secretarías de educación. En el rastreo documental fue posible encontrar la incorporación de estos elementos evaluativos a los planes de las principales secretarías en Colombia, lo que explicita un discurso equiparado con las políticas ministeriales que deja espacio a la autonomía en el instrumento de control de auto evaluación, con el cual se caracteriza y diagnostica a las secretarías adjuntas. Eficiencia, progreso, ambiente escolar y desempeño (MEN, 2015 c),

convertidas en medición más adelante como el Índice Sintético de la Calidad Educativa, enfocaron la ruta de supervisión de las secretarías. Desde estos cuatro aspectos esparcieron el poder del instrumento sobre el gobierno institucional, al plantear una matriz amplia y variada donde se verificaron las cuatro áreas de la gestión estratégica a partir del Proyecto Educativo Institucional, el Gobierno Escolar, el Sistema Institucional de Evaluación, el Manual de Convivencia, la Evaluación de Desempeño y El Sistema Nacional de Participaciones, entre los más destacados (Secretaría de Educación de Antioquia, 2020).

El gobierno de los directivos y docentes se supervisa con ambos instrumentos, el Plan Operativo y el Plan Anual de Inspección y Vigilancia, los cuales se correlacionan con los resultados y el Plan de Mejoramiento Institucional. Este último, focaliza la acción hacia el currículo y el plan de estudios y, por lo tanto, la sujeción hacia sus gestores. Los planes operativos chequeados incluyen sin falta los estándares de competencias, los proyectos transversales establecidos, las condiciones de evaluación y promoción decretadas, el calendario escolar y la jornada laboral (Secretaría de Educación de Caldas, 2006). La eficacia y el cumplimiento de las acciones propuestas, se miden en resultados de la auto evaluación institucional y las evaluaciones externas, lo que a su vez se correlaciona con el control al talento humano, al medirse la capacidad para la prestación del servicio del directivo, docente, administrativo y personal de apoyo, según su injerencia en los mismos. A lo sumo, la política educativa propia del dispositivo se impuso como voluntad legislativa de la ley educativa y sus decretos acompañantes sobre decisivas jerarquías escolares, a través de las cuales se racionalizó el poder y se actuó sobre la población educativa al desplegar procedimientos previamente consentidos de gobierno (Arancibia, 2010).

Al igual que el funcionamiento del plan operativo como un dispositivo, el Reglamento Territorial de Inspección y Vigilancia visibilizó la eficacia de cada establecimiento educativo a la luz de las secretarías de educación y de la sociedad. El desenvolvimiento del dispositivo se pensó micro, por jurisdicciones, pero su alcance continuo “la ocupación del cuerpo por el poder” (Arancibia, 2010, p. 85). Dispuso entonces un ordenamiento para racionalizar el cumplimiento del objetivo, el nuevo modelo de gestión, al dibujarse como una regularidad formada por principios, lineamientos, medios, instrumentos, criterios, como también perfiles y calidades de sus funcionarios públicos (Directiva Ministerial No. 14, 29 de julio de 2005)

que aterrizaron en la supervisión de cada plan operativo. Al ser la supervisión un “proceso crítico para asegurar calidad, confiabilidad y altos niveles de cobertura y credibilidad de la información” (SICIED, 2006, p. 3), sus procedimientos, de obligatorio cumplimiento, constituyeron otra forma de racionalidad, la de la supervisión, para desde la administración estatal dirigir la conducta de los equipos directivos y extender esta forma de gubernamentalidad sobre toda una comunidad (Domínguez, 2012). Justamente en la figura de Directores de Núcleo Educativo, Administradores Municipales, Supervisores y funcionarios de Inspección y Vigilancia (MEN, 2006b), se ajustó el mecanismo de poder para enmarcar “la existencia de los individuos; una adaptación y un afinamiento de los aparatos que se ocupan de su conducta cotidiana, de su identidad, de su actividad, de sus gestos aparentemente sin importancia, y los vigilan” (Foucault, 2002b, p. 72). De esta manera a la puerta de cada establecimiento educativo llegó la racionalidad personificada en un funcionario ya fuera en una visita de control, asesoría y apoyo, de seguimiento a los procesos o visita de evaluación (MEN, 2006b). Intimidación que se refinó con la intervención de otras dependencias de las secretarías como la oficina de Fondos de Servicios Educativos, Dirección Pedagógica, Acreditación y Legalización, entre las dispuestas en el plan operativo del procedimiento de control.

El Ministerio de Educación tuvo un poder total en estos años iniciales del dispositivo. A pesar de utilizar instrumentos relativos a la gestión escolar, al parecer desligados de la voluntad de los equipos directivos y del docente, precisamente lo que logró fue controlar su voluntad, al envolverlos en el poder ejercido hacia ellos. También tuvo la autonomía de la “técnica de castigo” (Foucault, 2002b, p. 121) al fijar la norma inamovible y el castigo merecido tras la desviación, lo que le dio el poder de conjurar los procedimientos, las reglas, las técnicas y el saber como bien expone el autor. De esta forma del lado estatal se concentró la autonomía y la estrategia de poder y del otro lado la desazón por el imperativo cumplimiento. Esta encrucijada de procedimientos, irrumpió en el interior del saber escolar, transformó discursos, alimentó resistencias y cuestionamientos sobre la efectividad del procedimiento. Y es que aunque el rastreo a las resistencias y líneas de fuga a este procedimiento de control no precisa puntualmente un embate contra el mismo, sí dirime el malestar del contraste entre la inspección y vigilancia a la calidad educativa y los resultados evidenciables de la misma. Un hecho como que el Ministerio de educación fuera juez y parte

del procedimiento de control, arrojó en los años de implementación del dispositivo un diagnóstico desfavorable y contenido de falencias. A pesar de su interés de uniformidad para gobernar las instituciones y de afianzar los mecanismos de saber y poder del dispositivo, fue incapaz de ser abarcador en el cometido desde las secretarías de educación y desde los instrumentos evaluativos (MEN, 2016d) para custodiar la calidad educativa en Colombia. Incapacidad que conlleva a acciones de carácter sancionatorio más que preventivas, a una proliferación de métodos de medición y control escolar e individual y al refuerzo sistemático de la comparación del rendimiento escolar como parte del control y la sanción social.

Las secretarías no tienen la competencia para ordenar planes y programas de mejoramiento, dictaminar medidas para corregir irregularidades administrativas, financieras o de calidad, señalar acciones para proteger los derechos de los estudiantes, tomar medidas sobre los establecimientos que obtengan mala calificación de desempeño durante periodos continuos, entre otros. El régimen permite amonestar y suspender o cancelar la licencia de funcionamiento, y su imposición exige que el establecimiento viole reiteradamente la misma disposición normativa (Escallón, 2018, p. 155).

La visibilidad de la inspección y vigilancia se dio al posicionarse el control y la sanción como autoridad política en la sociedad educativa colombiana. Expresión política madurada en años de consolidación de un mecanismo de control que logró concatenar la planeación, organización y direccionamiento, en torno al objetivo ministerial de implementación del modelo de gestión educativa y que en la integración de fuerzas para instaurarse como mecanismo de poder, pulió dos herramientas poderosas para lograrlo: el control y la sanción. De esta suerte de dominio, la escuela con dificultad ha podido caminar por las orillas desde entonces.

El presente capítulo desentraña la encrucijada del poder de un dispositivo que se erige sobre la voluntad de los sujetos y la autonomía institucional. Su configuración muestra el refinamiento de una tecnología de poder que no deja de lado ninguna de las instancias de

poder identificadas por Foucault como señaladoras del mismo, las cuales, de manera individual o agrupada, tornaron el poder en los procedimientos de control precedentes y que en este procedimiento toman específica fuerza, al ser la conducta la acción maleable a obtener en los sujetos secretarios y, por ende, y con más vigor, en la figura del directivo docente. El juego de poder conducido con templanza por parte del Ministerio de Educación en acompañamiento de las administraciones municipales y gubernamentales, terció una gubernamentalidad explícita para las instituciones de básica y media del país. Como en ningún otro procedimiento de control, la diferenciación tuvo como consecuencia la corrección y la sanción como expresión disimulada del castigo. En este caso es explícita, legalizada, publicitada y entrada en razón como una de las tantas formas de preservar la calidad educativa, ella constituye el apalancamiento del dispositivo para no zafarse de la forma de actuar y de presidir una escuela autónoma, participativa, construida en colaboración, sin la amenaza de cobro tras el error. La conducta se arrincona además con un objetivo ministerial que se hace explícito y contundente, dado que el modelo de gestión no se presenta como una forma de mejoramiento institucional sino como la forma revisada, seguida, evaluada y sancionada de imponerlo. La política educativa se muestra campante por los caminos abiertos y enlazados del dispositivo como parámetros invariables a cumplir. En algún lado queda lo importante para la escuela, lo no medido, lo no estandarizado, lo vivido y resuelto en su cotidianeidad, en su gestión real y que no suma dentro de la parametrización establecida por un instrumento detallado y cuidadosamente refinado.

La premisa revolucionaria de descentralización y autonomía se funde en la institucionalización del procedimiento y su estructuración de la calidad y de un procedimiento de control que se cierra sobre sí mismo para reproducir el poder. La vigilancia cunde para conseguirlo y a su vez tiene el efecto de acorralamiento del sujeto. La ejercitación del mismo en el ciclo de la calidad, en el uso de los instrumentos de evaluación y la sustentación permanente de la práctica administrativa y pedagógica se convierten en formas de ir regulando el poder sobre aquellos que representan la institución y que al mismo tiempo lo replican sin intención explícita.

Por lo tanto, en este procedimiento de control confluyen las posibilidades de las formas de poder lanzadas desde los demás procedimientos para tener el efecto definitivo

sobre la conducta de sus encargados. La sospecha de ser el encargado de imponer el modelo de gestión educativa so pena de castigo queda develada, así como la condición de sujeción que tiene sobre el colectivo docente y su tanteo permanente de formar un sujeto correspondiente con las políticas educativas. Acción que nutre la resistencia obstinada por la libertad de ese sujeto y el posicionamiento de una escuela independiente.

La evaluación, último procedimiento de control analizado y transversal a todo lo mencionado, será aquel que despeje para el análisis del dispositivo las vías utilizadas para lograr su realización.

8. La evaluación, concreción de las relaciones de poder y de estrategia para la regulación del dispositivo.

Foucault (1984), consideró el dispositivo como un conjunto heterogéneo de instituciones, sujetos y prácticas discursivas o no discursivas que se configuran en un tiempo social y que se inscriben en relaciones de poder. Concluyó que tienen un propósito y que en la medida en que el entramado de relaciones que tejen logra una racionalidad de conjunto, consigue homogeneizar de forma mesurada sus elementos conformantes. Por eso, analizar la configuración de la gestión educativa como un dispositivo de control hace necesario detallar la manera como cada procedimiento logra, tras la actualización de sus virtudes, formar una normalización en el conjunto y dar sostenibilidad al dispositivo. Este argumento da paso a la presentación del último procedimiento de control de la serie, la evaluación, al emerger en el dispositivo como aquel que sella las relaciones de poder y las relaciones estratégicas que dieron una racionalidad al dispositivo de la gestión educativa en Colombia.

Lo que develó el análisis de la evaluación como tecnología de poder, fue un despliegue biopolítico y de gubernamentalidad, generado desde los mecanismos y procedimientos de la sujeción y la regulación, actualizados durante trece años. Su caracterización presenta las condiciones de posibilidad que encontró el poder para establecerse, mantenerse y transformar sus mecanismos (Foucault, 2006) de manera tal que

se diera la conformación desde sus propias prácticas, de un sujeto manejado desde lo biopolítico y gobernado en lo individual y lo colectivo, al ser al mismo tiempo conformante de una población, la educativa, grupo para quien el procedimiento de control diseñó una forma de gubernamentalidad.

8.1 Condiciones de posibilidad de los procesos de sujeción y regulación.

Para el análisis de la evaluación como procedimiento de control se revisó el poder gubernamental constituido por la serie de procedimientos de control ya explicitados en apartados anteriores. A partir de allí se identificó que, sumado a otros mecanismos de poder ya descritos, desde la evaluación como tecnología, se gestó un biopoder y gubernamentalidad que operaron hacia “una modalidad específica” (Energici, 2016, p. 32) de trabajo de los equipos institucionales de directivos y docentes para, en conjunto con procedimientos que aseguren las condiciones de posibilidad del dispositivo, gobernar bajo el juego de verdad pronunciado desde la política de calidad y el mejoramiento educativo. Tradicionalmente la evaluación ha tenido un poder de estimación sobre la escuela, sin embargo, la revisión archivística llevó al meollo del conjunto de técnicas que permitieron asegurar el dominio y poder de la misma ya no como un examen, sino como un sistema de evaluación concertada para el funcionamiento del dispositivo.

8.1.1 El lenguaje como condición de posibilidad.

Para el año 2002 el lenguaje que había acompañado la evaluación dio un giro decisivo. Su razón se explica desde la incorporación que tuvo la evaluación al entramado de estrategias previstas desde el nuevo orden educativo para el nuevo funcionamiento de la gestión escolar, en integración con los parámetros internacionales, las políticas educativas y el direccionamiento ministerial. Su poder se entendió desde el desciframiento (Gabilondo, 1990) de una discursividad construida a partir de la discontinuidad que presentó el concepto

y su aplicación. También desde las condiciones históricas que configuraron un sujeto evaluado y evaluador que develaron un despliegue biopolítico y una gubernamentalidad para su logro.

En los archivos cercanos al inicio del nuevo modelo de gestión se reitera la intención de marcar la diferenciación entre una evaluación que había sido funcional para examinar y calificar a los estudiantes ya fuera por sus profesores o por expertos o autoridades administrativas de manera concentrada en una evaluación final o prueba estatal, con una evaluación permanente, alineada con la enseñanza por competencias, ampliada a la observación de varios procesos en la organización escolar y sus diversos sujetos y que se expone ministerialmente pública, comparativa y deliberativa, es una “práctica visible que puede ser observada, analizada e interpretada por quienes son objeto de evaluación”(Al Tablero, enero – marzo, 2006, p. 1). Más allá de su definición, el concepto evaluación logró para el dispositivo lo que llamó Foucault (2004), la adecuación social del discurso, representó la compilación de un conjunto de medios para la sumisión que, a través del ritual del habla, las sociedades de los discursos y la doctrina, entronizaron el término. Varios senderos tomó el procedimiento para lograrlo, uno de ellos fue posicionar el discurso evaluativo foráneo en la necesidad local del mejoramiento del servicio educativo. Esto propició una estrategia de confrontación permanente en el “sujeto que habla” (Gabilondo, 1990, p. 101), ya fuera en oposición, aceptación u opinión, lo que a su vez creó una condición de posibilidad para la actualización y redefinición de la identidad de sí mismo y, también, una constante actualización de las reglas de lo evaluativo. Como efecto, la evaluación adquirió poder frente al discurso, logró desplazar la noción anterior y aperturar la pluralidad de las acciones con las que entraría en el sistema educativo. De total apoyo fueron las condiciones legales que brindó el Estado desde la misma carta constitucional, las normas educativas y las políticas educativas. Cabe señalar que la política educativa acompañante del despliegue del dispositivo, Plan Decenal de Educación 2006-2016, fijó procedimientos pedagógicos con fines evaluativos cual fuesen necesarios para responder a los estándares de calidad, tanto nacionales como internacionales y, asimismo, los concernientes al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación para medir los niveles de competencia de docentes, directivos y estudiantes.

De forma paralela el procedimiento de control fue construyendo un laberinto de senderos parecidos y entrecruzados con difícil orientación a la salida pero con múltiples entradas para conducir los discursos de la evaluación. Por sus senderos transitaron los sujetos conformantes de la sociedad educativa, comunidades escolares del país, a quienes se les bombardeó un discurso prefabricado que unió la evaluación a las posibilidades de transformación social y económica del territorio (MEN, 2006). Esta verdad tuvo una presentación estética a la luz de las comunidades, quienes al recorrer el laberinto, fueron encauzadas a los discursos del mejoramiento, la calidad, las competencias y la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dándole una significatividad invaluable al acto de evaluar y posicionando la idea de que “la evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar el esfuerzo” (Al tablero, enero-marzo, 2006, p.1).

Senderistas ya en el laberinto y con la repetición del discurso evaluativo cualquiera fuera el camino elegido, el discurso empezó a controlar la cotidianidad de la escuela y sus procesos de enseñanza; desarrolló así, una dominación que se simuló como una identidad frente a los procedimientos efectuados por la evaluación. El procedimiento aprovechó la sujeción de la población educativa e instauró la esencia de la evaluación manifestada en “evaluar, medir, cuantificar, materializar y objetivar los aprendizajes con el objetivo exclusivo de aumentar la productividad del sistema” (Martínez, 2004, p. 356).

Externamente los procedimientos encontraron aval en una sociedad inmersa en discursos adyacentes a la calidad y en su papel de veedores de la misma. también tomaron parte del ejercicio de medición, comparación y criticidad frente a la acción evaluativa. El discurso evaluativo ministerial tomó forma de doctrina al presentarse como un saber preponderante en su validez y posibilidad de lograr las metas de una sociedad urgida de cambios en la educación y en sus resultados. Las prácticas discursivas y no discursivas en relación a la evaluación mostraron el enrarecimiento de los sujetos al incorporar en su lenguaje un procedimiento de control que se alineó con los otros procedimientos.

A su lenguaje pedagógico se adiciona el de la evaluación, no en la visión integrativa, contextual, crítica o pluralista (Salcedo, 2010) que construía el saber pedagógico, sino en una favorecida visión hacia los mecanismos de evaluación. Explícitamente el lenguaje incorporó

códigos sujetadores del dispositivo y del disciplinamiento deseado, así, prácticas de evaluación, estrategias de evaluación, procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, evaluaciones externas e internas (MEN, 2008) circularon por todos los senderos y desde esta proliferación discursiva estrecharon relaciones entre quienes la pronunciaban, a quienes se les dirigía y quienes hablaban en relación al discurso (Gabilondo, 1990). Aún confusas las salidas del laberinto, la resistencia se dio a la tarea de privilegiar los procesos de enseñanza por encima de la medición y de obtener márgenes de libertad ante la dominación. El comentario que también sujetó, fue a su vez un medio de escape que permitió la puesta en común del sentir del sujeto frente a la relación con el discurso evaluativo, su disciplinamiento y normalización. La doctrina de un saber instituido sufrió los embates de la sociedad que sin liberarse de la dominación, instó a otras miradas frente a un ejercicio propio del docente y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

8.1.2 El micropoder como condición de posibilidad.

En esta oportunidad se develó cómo el micropoder se anidó en prácticas concretas relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significó que la evaluación se articulará con lo académico como área de gestión estratégica y, desde allí, con las definiciones y componentes de cada uno de sus procesos, lo que trajo como consecuencia la focalización de la dirección escolar sobre el aprendizaje. El micropoder vinculó conjuntamente a directivos, docentes y estudiantes como la población principal sobre la cual evaluar la calidad, y apuntalado desde la planeación, ajustó el dispositivo de la gestión hacia cada proceso de la gestión académica.

Al revisar dichos procesos y descifrar la red del micropoder entre lo académico, el aprendizaje, las prácticas y la evaluación, se entendió que lo ofrecido desde el diseño pedagógico y curricular fue la posibilidad de extender el dominio de las políticas educativas en cada diseño curricular y, adicionalmente, constatar este direccionamiento de la selección de contenidos y procesos de enseñanza en la aplicación de pruebas nacionales SABER e ICFES o las de referenciación internacional. El enunciado propio del proceso de ser “lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal” (MEN,

2008, p. 29), determinó una acción vinculante de las voluntades institucionales, al presionar las decisiones administrativas y pedagógicas hacia la construcción de un escenario escolar pre- determinado que mostró la transformación vivida por la concepción de la evaluación al ampliarse su rango de acción y control sobre la “concepción y desarrollo del currículo, el profesorado, los centros docentes y la propia administración (Martínez, 2004, p. 353).

El escenario se recreó con pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment), SERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study (Al Tablero, enero-marzo, 2006), que junto con las pruebas nacionales, afirmaron el desplazamiento en el escenario escolar de la evaluación de los aprendizajes realizado por maestros y estudiantes a través de los exámenes y la calificación, por uno donde la medición interna y externa se convirtieron en una ejercicio sistemático y observable. Otra discontinuidad se observó en el reordenamiento de la gestión académica en su tarea de enfocar las acciones para lograr el aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2008) al ser la evaluación y no el proceso de enseñanza la concluyente de los objetivos curriculares para cada grado y ser estos establecidos “por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales o internacionales” (Wolf, 1988, p. 354).

En el proceso denominado prácticas pedagógicas (MEN, 2018), se distinguió el aporte al micro- poder desde la organización de las actividades de la institución educativa para que los estudiantes aprendieran y desarrollaran sus competencias. Al hablar de propuesta y no de imposición, el sistema educativo sujetó “la autonomía profesional de los docentes, al ceder no sólo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos docentes (Grinberg, 2015 p.157). Para tal sujeción se precisó públicamente desde los estándares educativos, lo que cada estudiante “debe saber y saber hacer” (MEN, 2004b, p. 5), en el enfoque de la enseñanza por competencias para diversas áreas y niveles de la educación básica y media del país y se presentó la equidad en la calidad de la educación como criterio para su aplicación.

El procedimiento marcó el paso a paso a seguir por los sujetos docentes e incitó a una reflexión en torno a su trabajo de manera tal que los estándares, como herramienta privilegiada, orientaran sus prácticas pedagógicas en el interés de que fueran creativas para

que incentivaran el aprendizaje de los estudiantes, evaluaran su desempeño y se diseñarán planes de mejoramiento para su logro o superación (MEN, 2004b). Se enlazaron las prácticas de aula de los docentes, la revisión del currículo y del plan de estudios, con los resultados de las evaluaciones, al considerarse que “la revisión y ajuste a la luz de los resultados obtenidos incentiva la reflexión y los acuerdos acerca de los enfoques pedagógicos, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación” (Al Tablero, enero-marzo, 2006, p.1). La evaluación hizo pertinente el seguimiento académico, en una simulación de uso pedagógico de las evaluaciones externas, lo que puntualizó la conexión de cada proceso con la gestión académica y con el macro- poder.

Desde este micropoder, la evaluación se configuró como un saber y verdad que se normalizó en las sociedades educativas y que en el paso de los trece años indagados, se masificó como una práctica asociada a la regularización de las conductas (Grinberg, 2015). Su efecto en red fue como una pantalla que se superpuso sobre el sistema educativo “produciendo un flujo de normas, criterios, dictámenes, reglamentaciones, recomendaciones y decisiones que configuran un campo al que los docentes deben ajustarse” (Irigoyen, 2011, p. 35).

8.1.3 La inseparabilidad entre el sujeto y el micropoder como condición de posibilidad.

La biopolítica y gubernamentalidad también encontraron en el proceso de la gestión académica la inseparabilidad entre el sujeto y la evaluación, lo que hizo posible la paulatina sujeción de los directivos y docentes a partir de sus propias prácticas (Veiga-Nieto, 2018) ahora manipuladas por el procedimiento de control. Para hacerlo operativo, la tecnología diseñó una táctica discursiva donde relacionó la esencia del trabajo de la gestión académica con el mejoramiento institucional y la calidad e inmiscuyó a los directivos y docentes en su ordenamiento y funcionamiento de cara al favorecimiento del objetivo ministerial de implementación del modelo de gestión educativa. De esta forma, la disposición de las relaciones de poder de la táctica discursiva configuró una forma de gobierno sobre el micropoder que condujo a que cada sujeto directivo y docente se gobernara en dicho

direccionamiento y a su vez normalizara el poder a través de la intersección que lo unía con los otros sujetos docentes en el cumplimiento de la misma.

Estudiar este ordenamiento llevó a la conclusión de su funcionamiento. De igual forma que en las acciones cíclicas propuestas desde el dispositivo, en la gestión académica se desarrolló un ciclo que unía las metas de calidad, los estándares, los aprendizajes, las prácticas y la evaluación. Su reforzamiento se hizo sobre la significación calculada de los aprendizajes de los estudiantes y la expectativa sobre sus logros donde, además, se impulsó desde los directivos una dinámica con los docentes de una necesidad de remontar anualmente los resultados en dichas pruebas. Esto implicó que la estructura de la organización académica fuera coherente con la perspectiva y se movilizará hacia su consecución. En este troquel, la flexibilización principal se notó en la utilidad de la información brindada por las diferentes pruebas nacionales e internacionales, tanto a instituciones educativas como a las entidades territoriales y el propio Ministerio de Educación, acción que globalizó las fortalezas y debilidades locales y permitió vigilar el “impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país” (Al tablero, enero-marzo, 2006, p.1).

En concordancia con esta alineación del micropoder, en su expresión más detallada, la gestión de aula, concreción de “los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (p. 29), se encontró la confluencia de componentes propios de lo académico que condujeron a que las opciones didácticas para las áreas, las estrategias para las tareas escolares, el uso articulado de los recursos, los tiempos para el aprendizaje y la planeación (MEN, 2008), entre otras, acrecentaran la importancia de la evaluación y transfirieron su poder a la decisión individual o agrupada de responder a la disciplina y normalización de manera aceptada o impuesta.

En tal escenario, transformado el dispositivo, precisó el control de sus sujetos y las herramientas curriculares bajo la figura evaluativa orientada a responder a la medición de los aprendizajes desde el conocimiento disciplinar y las habilidades para la vida, a partir de las áreas concertadas globalmente para su muestreo y factibles de comparación nacional e internacional; pericia conjeturada años antes desde la OCDE y la UNESCO. Así, la evaluación se referenció al ciclo de la calidad, haciéndola procesual al sentido del

seguimiento y la información obtenida desde los sujetos y para los sujetos, alimentando la acción de control sobre ellos, lo que devino en el posicionamiento del concepto de la evaluación como “una actividad permanente que permite conocer la progresión y tendencia de un proceso, para tomar decisiones informadas y oportunas acerca de la confirmación o el re-direccionamiento necesario en los procesos y lograr el nivel de avance previsto” (Al tablero, enero-marzo, 2006, p.1). De esta forma, como lo expone Foucault (2006), el sentido de la gubernamentalidad tuvo a su favor la constitución de un gobierno de sí, que encontró en la evaluación el eje articulador para proyectar y concretar el gobierno hacia los demás y un amarre de su acción sobre los sujetos al “identificar las principales fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas” (Wolf, 1988, p. 6) como fuente de su inspección.

En esta condición de posibilidad construida desde la gestión académica, el mejoramiento y la calidad se identificó como una forma de institucionalización en la medida en que el juego de poder hizo habitual la permanencia de la evaluación en las prácticas de directivos, docentes y estudiantes; sostuvo así para el dispositivo, una permanente superficie de disputa “entre la libertad y el dominio, entre la resistencia y el poder” (Chignola, 2018, p. 88). Escenario en que los focos de lucha sembraron embates conducentes a conquistas permanentes por la autonomía de las prácticas. Sin embargo, para responder al macropoder y mantener la relación, el dispositivo contó con el decidido interés estatal de darle a la evaluación un carácter político al ser la tendencia, en este sentido se tuvo como premisa “incluir la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, a ampliar sus ámbitos de cobertura y a presentar mayor interdisciplinariedad” (Triana, 1996, p.39). La red de relaciones se abrió de manera externa e interna en una correlación que abarcó la política educativa, la sociedad demandante del servicio (Martínez, 2004) y la gestión académica, dándole sentida connotación al objetivo ministerial de transformación de la gestión educativa.

8.2 El sistema de evaluación como mecanismo de regulación.

Al analizar los caminos, ideas y pistas que ofreció el laberinto, se descubrió otra estructura de poder a partir del engranaje del sistema educativo, de la calidad y de la evaluación, desde donde se efectuó un ordenamiento para el funcionamiento del procedimiento, a partir del establecimiento de normas y operaciones de vigilado cumplimiento para directivos, docentes y estudiantes. Fue una acción convenida desde iniciativas exteriores con eco en las políticas nacionales, las cuales, ya transmutado el concepto de evaluación hacia la medición, el seguimiento y la información, aprovecharon el contexto global aprobatorio de aseguramiento de “altos niveles de eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia y significatividad” (Martínez, 2004, p. 356) a partir de la coalición de dichos sistemas.

En el detalle, la estructura de poder dejó ver como las relaciones entre partes, las relaciones de comunicación y la comprensión del significado de la sujeción sobre los otros (Dreyfus y Rabinow, 2001), sostuvieron una relación de reciprocidad “entre sí como medios y fines” (p. 250) para hacer del sistema evaluativo una disciplina colateral al dispositivo. Es de esta forma como, para el año 2003, el Ministerio de Educación emite un código comunicativo puntual; la implementación de un sistema de evaluación y de mejoramiento continuo como estrategia de calidad para dar cumplimiento a las políticas de la Revolución Educativa y de su sistema de calidad (Al tablero, sep-oct, 2003, p. 1). A partir de la instalación de esta acción, se regularon las actividades para lo que se definió como un primer eslabón del sistema. En una relación de partes, la estructura se enlazó con el micropoder de la gestión académica para utilizar su principal instrumento disciplinario, el examen. Innovado como evaluación, gracias a su valor informativo y a las nuevas demandas de la organización y direccionamiento en torno a la verificación del objetivo ministerial, fue aplicado a estudiantes, directivos y docentes, en una correlación con la calidad, el mejoramiento y el desarrollo de las competencias, en un juego de verdad apoyado desde los estándares de la calidad y el ejercicio de las pruebas censales. Como un acto de novedoso avance educativo, cada institución recibió una información clasificada que alimentó el ciclo de la calidad al dar un argumento para la elaboración de los planes de mejoramiento. Para completar el primer

eslabón del sistema, se adicionaron “las evaluaciones de desempeño a rectores y maestros, las pruebas Icfes y el sistema de aseguramiento de calidad, implementado en educación superior, para estudiantes, instituciones y programas (Al tablero, sep-oct, 2003, p. 1).

Una vez más, inmersos en el laberinto del procedimiento de control, la población educativa focalizada, que para el año 2002 sumó 7.900 instituciones educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales y aproximadamente 327.000 estudiantes, fue conducida meticulosamente hacia una forma de gobierno interna con unos modos específicos en su gestión, reconocidos en la acomodación de las prácticas de los docentes, en los hábitos de estudio de los estudiantes y en las prioridades de las familias, este conjunto de elementos caracterizaron así la discontinuidad que mostró la vida escolar a partir de este momento. Por lo tanto, la evaluación y los resultados se convirtieron en los puntos de apoyo del giro del direccionamiento escolar cuya guianza llevó a los directivos a disponer, a partir de las primeras pruebas censales celebradas en el año 2002, de un nuevo ordenamiento escolar que condujo al cumplimiento de lo establecido: preparar la población estudiantil en áreas básicas del conocimiento: lenguaje y matemáticas; alinear el currículo a la estandarización de los lineamientos; enfocar las prácticas pedagógicas hacia el alcance del nivel del logro; evaluar por competencias; visibilizar al estudiante según sus resultados; involucrar la familia en el propósito evaluativo ministerial al ser expectante de la medición y sus comparativos locales, nacionales e internacionales y planear el mejoramiento. Acciones que comprometieron la gestión educativa al ponerla al servicio y vigilancia del dispositivo.

Para el año 2003 con la entrega de los resultados censales se puso en el terreno escolar la evaluación. Esto significó que el procedimiento fijó una forma institucional durante la trayectoria del dispositivo hasta superar su meta en el año 2015, al lograr establecer la medición como un ejercicio estadístico obligatorio para todas las instituciones oficiales y privadas del país. La expresión “cultura de la evaluación” (MEN, 2002b, p.1), se tradujo entonces en la generalización y difusión de esta práctica, lo que a su vez logró la normalización sobre la población asida en el laberinto del poder, ello articuló norma y disciplina y a su vez agenció la regulación de cada sujeto como acción propia de la biopolítica (Grinberg, 2015). La prueba evaluativa consiguió simbolizar “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber” (Foucault, 2002b, p. 172) al ser, como en el

examen descrito por Foucault (2002b), una “técnica de la jerarquía” (p. 171) diseñada para vigilar el cumplimiento de la gestión instruida y la calificación del desempeño de cada sujeto.

En los informes de análisis de resultados a cargo del ICFES, se reconoce una particular atención por la precisión estadística y la descripción detallada del desempeño, ello se ancla a una comunicación propositiva y enrutada al mejoramiento, a la diferenciación hacia los otros que, por ejemplo, tienen promedios significativamente cercanos mayores o menores a los promedios nacionales; tienen promedios significativamente superiores o significativamente menores del país urbano; tienden a mejores o menores desempeños con respecto a evaluaciones internacionales; presentan diferencias por género u obtienen resultados considerablemente más bajos o más altos, según la institución a la que asisten (ICFES, 2012), en un ejercicio de caracterización de la norma y sus desviaciones (Grinberg, 2015, p. 158). Este conjunto de mediciones, ponen a cada institución educativa, con sus sujetos, en una superficie de inspección y vigilancia controlada por un panóptico que recorre el laberinto, resalta la diferencia, compara el desempeño, premia el éxito, regula las acciones y aplica la zozobra como mecanismo de regulación.

Para el año 2015, el ejercicio de voluntad hecho sobre la conducta de la población educativa, tuvo el efecto del rito que requería la prueba evaluativa para convertirla en un acontecimiento de la vida escolar y nacional que se alimentaba con la expectativa del resultado. Pero este acontecimiento de cierre en el tiempo de la indagación supo dejar amarrada la regulación sobre la sociedad educativa ya disciplinada durante trece años, al adicionar en el Índice Sintético de la Calidad Educativa, la Meta de Mejoramiento Mínimo Anual –MMA- (MEN, 2020a), en una estrategia de disciplinamiento para los siguientes diez años, que ajustó desde un sistema regulado de discursos de mejoramiento y desde los procedimientos de poder (Dreyfus y Rabinow, 2001), una meta pre instituida a cumplir hasta el año 2025. La no modificación de las metas se analizó como un proceso de dominación que vino a sumar a los ya existentes, la continuidad de la política educativa demarcada desde el año 2002 y vehiculizada desde el sistema de evaluación educativa; en ningún caso considerada como una “motivación de todos los actores educativos en relación con el mejoramiento constante de los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, 2020a, p. 1).

Se pudo identificar que el sistema de evaluación también condujo a un acrecentamiento del sujeto frente a la idea del éxito producto de la competitividad que ingeniosamente montó el sistema y en atención a líneas de escape en el laberinto. Sin embargo el ritual repetido año tras año y en aumento de grados escolares, asignaturas, competencias y número de evaluados, conformó una práctica que interesaba al Estado como “modelo de intervención en el espacio institucional de las distintas instancias educativas” (Martínez, 2004, p. 359), para cautelar por medio de ellas, el alcance de los objetivos de la políticas y el fortalecimiento de los sujetos garantes de la calidad de la educación, no sin mostrar matices de aceptación, resistencia, cumplimiento o docilidad. Lo exaltado del impacto que generaría la medición de los aprendizajes y la información permanente de sus resultados en la calidad del servicio educativo, caló en una sociedad que, además, gracias a lo imperante del sistema económico, sintió la necesidad de un control permanente sobre la productividad de la escuela. Por otro lado, la evaluación atendió a la exigencia del sistema de ser la proveedora de la información del nivel de adquisición de las competencias, especialmente laborales, y de las tendencias formativas de acuerdo a las demandas y tendencias económicas.

8.2.1 Controlar y regular por medio de la evaluación a directivos y docentes.

En el engranaje sistémico de la educación, la calidad y la evaluación, se constató que, para lograr la transformación del perfil de directivos y docentes sujetos de la enseñanza silueteado durante trece años, fue decisiva la utilidad que le dio el dispositivo de la gestión educativa a la evaluación de su quehacer. Su interés de controlar y regular su desenvolvimiento al interior de las instituciones se perfiló desde las políticas educativas como parte del mejoramiento de la calidad y se justificó desde la verdad de pruebas externas y nacionales desde donde se caracterizó su desempeño como el responsable de críticos resultados, lo que hizo inminente su movilización hacia otro paradigma, el de un profesional de la educación que articula su gestión a la “reconvención de la escuela y los sistemas educativos” (Martínez, 2004, p. 380).

Así, las tres formas de poder utilizadas para la configuración del sistema de evaluación que se explicitan en el primer apartado de este capítulo, tuvieron el mismo diseño para la evaluación de los sujetos directivos y docentes; en ellas se guardó la línea por la cual la planeación, la organización y el direccionamiento, perfilaban el dispositivo y se agregó al lenguaje de sujeción, el relacionado al de la valoración de las competencias funcionales y comportamentales, la verificación del quehacer profesional, la evaluación del desempeño laboral y la identificación de fortalezas y aspectos de mejoramiento (MEN, 2020b, p. 1). En este sentido, fueron contrastantes los intereses por los cuales se especificaron estratégicamente estas relaciones de poder. Por el lado ministerial persistía el interés del mejoramiento para lo cual evaluar significó desde una perspectiva unir los resultados al cumplimiento de las competencias profesionales para atender la demanda de la calidad de la educación y, desde otra, representó adentrarse en el cuerpo de cada sujeto, al llevarlo a una reflexión personal de sus cualidades para ponerlas al servicio del mismo fin. Como resultado, la condición personal y profesional se hizo maleable al interés y la conducta de los sujetos y se vio influenciada a demostrar la suficiencia de una competencia que vio en la creatividad y la flexibilización, la capacidad de cada sujeto evaluado para interactuar desde sus habilidades, conocimientos y disposiciones, a favor del sistema educativo moldeado (MEN, 2020b).

El interés del dispositivo al plantear la evaluación docente y directiva fue la de controlar y regular al sujeto de manera particular en su desempeño frente a la enseñanza y de manera colectiva frente a la gestión educativa. El análisis a este ejercicio de poder sostuvo la idea de dos posibilidades correlativas presentadas por Foucault (2002b) al entender como primera posibilidad que las evaluaciones de desempeño o de competencias presentadas por el colectivo, le permitió al dispositivo contar con la información de un sujeto evaluado y analizado para ser categorizado y, al mismo tiempo, a partir de su singularidad, ser mantenido bajo el saber específico del procedimiento de control. En este caso se observó que el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto Ley 1278 de 2002, como “una de las fuentes apropiadas para comprender la esencia del docente como profesional de la educación” (MEN, 2014, p. 13), ostentó el saber que debía ser apropiado por los sujetos aspirantes a un proceso de evaluación de sus competencias para ascender o reubicarse en el Escalafón Docente y para actualizar el procedimiento.

De esta manera los tres tipos de competencia a evaluar: disciplinares, pedagógicas y comportamentales, tuvieron como criterio de evaluación, la capacidad de gestionar el modelo desde la demostración del conocimiento del área de desempeño, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características personales para cumplir las funciones de docencia o dirección educativa (MEN, 2014). Fue un saber que no se mostró distante del saber pedagógico pero que en su discurso acuñó la competencia y el desempeño, transformado el rol del maestro, ahora como profesional de la educación. Para circular el poder y tentar su apropiación, el juego de premio y castigo según los resultados, encontró en el bienestar económico el ancla para fijar el saber a la necesidad de ascender de nivel y percibir una reubicación salarial.

La evaluación de desempeño anual fue el instrumento que posibilitó la segunda correlación que se entendió como aquella que permitió la “constitución de un sistema comparativo” (Foucault, 2002b, p. 177). Signada como un protocolo y diferenciada para directivos y docentes, su diseño precisó la medición del desempeño en cada una de las áreas de la gestión estratégica. En ella se evaluó desde las competencias funcionales a las contribuciones individuales, para ser al mismo tiempo la estrategia de refrendación en los sujetos evaluados del campo de conocimiento del dispositivo. El saber se desplegó así en un protocolo que puntualmente precisó con las categorías de desempeño satisfactorio, no satisfactorio y sobresaliente, la puntuación al logro de la competencia para cada área de gestión, la cual sintetizó en enunciados como dominio curricular, planeación y organización académica, evaluación del aprendizaje, gestión del talento humano e interacción con la comunidad (MEN, 2020b), por mencionar algunos que tuvieron estrecha articulación con los procedimientos de control. El poder se coló en dicho protocolo por varios caminos. Fue uno, el evaluar competencias funcionales y comportamentales para encasillar la conducta hacia el cumplimiento de los fines soterrados del dispositivo, por esta vía, se comprometió la condición personal, al listado fijo de competencias comportamentales. Otra senda se presentó en la confrontación que hizo el sujeto evaluado, al ser sus resultados de desempeño y cumplimiento ponderados para identificar y graficar su perfil como elemento ilustrativo de su cumplimiento. Uno más y decisivo, la formulación por parte del sujeto evaluado de un plan de desarrollo personal y profesional para lograr el mejoramiento de sus competencias, siendo esta la performativa (Energici, 2016) que vinculó el saber y el poder en una acción

sumisa de tener que proponer cómo se iba a disponer en un año siguiente la vida y el trabajo a beneficio del dispositivo.

Así como el procedimiento creó la estrategia de evaluación del quehacer docente, también suscitó estrategias de lucha que llevaron a un giro en la técnica y en el instrumento de la evaluación por competencias. Como una potencial estrategia de cambio y por lo tanto de discontinuidad en el dispositivo, para el año 2015 FECODE logra posicionar otra modalidad evaluativa enunciada como Evaluación Diagnóstica Formativa (Decreto 1075 de 2015). Logro que si bien atendía el reclamo de la reubicación en un nivel salarial o el ascenso de grado para los docentes nombrados entre los años 2010 y 2014, recobró la mirada evaluativa sobre la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula. Su condición de ser cualitativa y de ofrecer cursos de formación para los docentes y directivos no aprobados en la misma, incorporó al discurso de los sujetos evaluados la idea de una estrategia triunfadora sobre la dominación. Rastrear el impacto de esta emergencia llevó a la deducción que entre la estrategia de evaluación se contemplaba la estrategia de confrontación como una línea de escape prevista desde la acción del dispositivo dado que a pesar de la negociación la evaluación se fortaleció en su método, en la integración de fuerzas y en la aplicación del sistema de diferenciación. Por lo tanto, ante la libertad de definir la técnica y el instrumento para la evaluación formativa, los sujetos evaluados eligieron aquella que evidenciaba virtualmente su práctica pero que en esencia cumplía todos los propósitos de la anterior, con lo que se demostró que desde la estrategia se preveía la acción aconductada que ponía en ventaja una vez más la dominación (Dreyfus y Rabinow, 2001). A manera de ejemplo se identificó que los sujetos evaluados pasaron a demostrar su saber pedagógico mediante una capacidad histriónica en un escenario audiovisual y no educativo. De igual forma, al ser el propósito de los cursos “solucionar las falencias detectadas en la evaluación diagnóstica formativa” (Decreto 1075 de 2015) la desviación se corrige con el cumplimiento cabal del entrenamiento del curso.

El ordenamiento y funcionamiento de la evaluación como procedimiento de control, es la concreción de una tecnología de poder que encontró en el cuerpo de los directivos y docentes, la estrategia para configurar una sociedad controlada a través de la norma, lo que implicó el cumplimiento de cada una de las técnicas documentales (Foucault, 2002b)

dispuestas para normalizar la vida escolar y la vida particular de los sujetos. Dispuesta desde el campo de las políticas educativas, se vehiculizó hasta el cuerpo de los sujetos escolares y sus gobiernos, por medio del entramado de relaciones de poder que construyó el dispositivo para lograr su aprehensión como una forma naturalizada del disciplinamiento que permitió conducir la conducta y el gobierno particular hacia el objetivo ministerial del mejoramiento de la calidad educativa. Las evaluaciones aplicadas durante trece años y con mayor vigencia en el presente, han confrontado las posturas sindicalistas sin lograr mayores efectos sobre su desestimación. Por el contrario, la evaluación para directivos y docentes, “hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (Foucault, 2002b, p. 177).

El saber de la evaluación fabricó un discurso alineado con el dispositivo y con cada procedimiento de control desde donde reconstruyó el concepto de evaluar para llevarlo con acierto a definirlo como un instrumento favorecedor de los procesos de calidad emprendidos con el nuevo modelo de gestión. Su concepción, no disimulada, sino mostrada como la vía para lograr una justificada revolución educativa, fue la superficie desde donde proyectó un poder sustentado desde la legalidad de sus acciones y el diseño de sus procedimientos, lo que a su vez, como en un haz de relaciones, configuró los mecanismos necesarios que hicieron relevante el cumplimiento de la norma y que además la colocaron en el campo de una sociedad expectante por el mejoramiento escolar, convencida de un ejercicio evaluador posibilitador del mismo. El laberinto simbolizó la norma, es decir, aún en la confusión estratégica de sus caminos, marcó el patrón de conducta que debían seguir directivos y docentes, en una maniobra que incluyó la prolongación del dispositivo sobre la individualidad de dichos sujetos para forjar en ellos la disciplina del procedimiento y a su vez, la prolongación del poder sobre una sociedad educativa focalizada, que se convirtió en una sociedad disciplinada desde donde el ejercicio del poder se hizo normalizante (Hernández, 2013).

Es el análisis de este último capítulo, la exposición de otra cara de la configuración del nuevo modelo de gestión como dispositivo de control con el hecho trascendental para la educación, que fuera regulador de la vida escolar en su acción misional, siendo este eslabón definitivo en la concreción de un poder que reclamaba desde lo macro, la actualización del

mismo a nivel micro, trayendo como resultado una sujeción ya reconocida y divulgada pero lejana de ser superada.

9. Conclusiones.

En síntesis, en los trazos del sistema educativo colombiano, a su observación y análisis, se distingue una construcción de saber reconocida en el período histórico en el cual se implementa y ejecuta el nuevo modelo de gestión educativa por parte del poder ejecutivo y legislativo para las instituciones oficiales de educación básica y media.

En dicha Construcción, los trazos, que parecían imaginarios, distantes en su agrupación y al suponer inamovibles, representan lo visible, enunciable y no enunciable de un saber que configuró una formación histórica a partir de verdades ideadas en los enunciados de las políticas educativas, constituidas a partir de las relaciones de poder tejidas entre los sujetos, las instituciones y los discursos entre los años 2002 al 2015 y cuya estratificación como saber y poder se develó a la luz de la descripción y análisis de la arqueología y la genealogía.

La configuración histórica que se comprendió en sus relaciones y estrategias, al localizar las superficies de emergencia del modelo de gestión, para problematizar, los objetos discursivos representados por los componentes de la administración y desplegados de manera estratégica desde variadas instancias de control, desde las que se dispusieron las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad para formar el dispositivo de la gestión educativa. Las instancias, entendidas como aquellos aspectos que logran la actualización del poder, se desplegaron en el saber y poder del objetivo ministerial de incorporar en las instituciones la forma de gestión ya diseñada. Desde allí, y en una integración de fuerzas con los procedimientos de control, crearon acciones sobre las acciones de los sujetos al utilizar las modalidades instrumentales, las formas institucionalizadas, los grados de racionalización y el sistema de diferenciaciones como formas de relación del poder. Desciframiento que condujo a detallar las reglas del ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y

correlaciones de cada procedimiento de control, es decir, de la planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia, y evaluación.

Lo expuesto en este trabajo hizo inteligibles las prácticas del dispositivo de la gestión educativa, lo que hizo posible la escritura de otra historia. Se trata de un análisis epistémico, histórico y crítico que desarticula la construcción discursiva y muestra el modo en que fueron moldeados los discursos de la gestión a partir de un saber diseñado desde las políticas educativas colombianas. Así mismo, es la visibilización de los mecanismos que construyeron las prácticas sociales que de manera intencionada transformaron las instituciones educativas y a sus sujetos. Es decir, entre los años 2002 al 2015, las instituciones educativas de básica y media del país vivieron una transformación en la gestión educativa concertada desde las instancias y procedimientos de control pensadas desde las políticas educativas. Como efecto, la acción de la gestión se tornó en un dispositivo, un aparato de control que durante trece años sujetó a su voluntad la conducta de secretarios de educación, directivos docentes y docentes, con proyección a la comunidad educativa, desde el cual se dominaron sus prácticas y se llevó a un permanente embate con el poder.

El objetivo general de esta investigación, apuntó al análisis de la formación de la Gestión Educativa a partir de las instancias y procedimientos de control en la política educativa en Colombia, en el período 2002-2015.

Al descifrar el objeto macro se entendió que la gestión educativa fue un acontecimiento creado desde las políticas educativas para dar ordenamiento y funcionamiento al sistema educativo, con la intención de reproducir en un país emergente, un modelo de gestión educativa correspondiente a la proyección económica estimada desde instancias internacionales y en atención al modelo económico neoliberal. Como tal, adquiere una forma organizativa que encaja en la estructura política, económica y social de la época, lo que le permite dar sostenibilidad al sistema en general y lograr su permanencia en el tiempo. Como modelo de gestión hace parte del rompecabezas estratégico del sistema económico neoliberal para impulsar la instalación de reformas educativas afines en países latinoamericanos.

La Gestión Educativa se entendió en tal horizonte como un acontecimiento ideado desde el poder, al presentir el impacto de su intencionalidad en las formas administrativas

tradicionales y en lo corpóreo de sus ejecutantes. Su enunciación es una provocación constante que agudiza el conflicto entre las posiciones ministeriales y el magisterio. Es un modelo de gestión que reconoce el problema educativo del país y que lo desvía en atención al discurso de la calidad, las competencias y la evaluación, para estar en permanente sincronía con la intencionalidad explícita de su creación. De igual forma, es una formación discursiva que reafirma la importancia de la educación para la sociedad y que empuja diversas acciones en torno a las sensaciones y representaciones que despliega.

Problematización de la cual se deriva que dicho acontecimiento logra marcar una discontinuidad en la educación nacional dado a dos factores preponderantes, las políticas educativas legisladas para maniobrar el dispositivo y la configuración del saber de la gestión educativa.

Con respecto a las políticas educativas se considera que la regularidad en la política educativa direccionada desde el año 2002 al presente, ha hecho contemporáneos a los sujetos directivos y docentes, y otros sujetos de la gestión en ese tiempo situado, al ser proyectada desde cada política sectorial los modos de acción y las formas de control discursivo y no discursivo sobre sus acciones, y disponer así la formación de la Gestión Educativa a partir de una estructura de poder. En la naturaleza básica de su poder enuncia el mejoramiento educativo como un régimen específico de verdad y lo articula al sistema educativo con la estrategia del ideal de fortalecimiento de la gestión y el liderazgo directivo. Acción que despliega una táctica política que articula lo intra e intersectorial del sistema y crea una condición de existencia y posibilidad para la emergencia del dispositivo de la gestión educativa. Por tal razón la política educativa constituye una tecnología de poder al designar las formas de control discursivo.

A partir de su análisis es posible vislumbrar la intencionalidad de transformación de las instituciones educativas por medio del nuevo modelo de gestión. El enunciado de las mismas más allá de decidir las adopciones en materia educacional, en este caso el mejoramiento institucional por medio de una política de calidad educativa, materializa la configuración del poder representativo del Estado, sus gobiernos y los intereses internacionales, lo que constituye el origen del poder del dispositivo de la gestión educativa. Sus juegos de verdad entreveran discursos de mejoramiento con los de orden económico, lo que es conductor del

sistema económico neoliberal al contexto educativo. Su naturaleza de poder proviene de la relación establecida con cada comunidad educativa por medio de los procedimientos de control. En su maniobra enlaza las relaciones de estrategia con la intencionalidad de la política y la acción del procedimiento, al precisar la finalidad política del objetivo ministerial en la planeación y sus elementos conformantes, la estructura de manejo de los sujetos en la organización, los procesos de implementación y ejecución del modelo de gestión en el direccionamiento estratégico y la verificación de los resultados en el control ejercido por la inspección, la vigilancia y la evaluación.

En consecuencia, la relación de las políticas educativas con lo escolar se asume especialmente por parte de directivos docentes y docentes como una manifestación de poder. En su percepción identifican en ellas y en los grupos de poder que las respaldan, una acción política ejercida para controlar el gobierno de las instituciones educativas. En su efecto se corrobora la intención de disciplinamiento de los sujetos y la normalización de la comunidad educativa tras la operacionalización de la gestión educativa por medio de un dispositivo de control. Razón por la cual las estrategias de confrontación emergen paralelas a la dominación creando así mismo condiciones permanentes para su existencia.

Por consiguiente, la recuperación de la gobernabilidad escolar, la defensa de la autonomía institucional, el cumplimiento del mandato constitucional sin desviaciones intencionadas, la participación en franca democracia y en equidad de posibilidades, la construcción de políticas educativas a partir de las apuestas emergentes en las instituciones educativas y el acrecentamiento de poder de un sujeto directivo docente y docente en libertad, a partir de su reconocimiento como sujeto político, son acciones sobre la acción educativa y no sobre los sujetos, que deben ser consideradas a nivel gubernamental y ministerial para efectos de prescindir de las luchas dadas en los años de implementación y ejecución del nuevo modelo de gestión, que como parte de la relación de poder y estrategias del dispositivo, han logrado un efecto de sostenibilidad y de actualización de su poder, al estar inmersas dentro de la estructura preestablecida de las políticas educativas, lo que crea una transcripción permanente de los mecanismos de poder. Por esto, las gestiones políticas desde lo micro se convierten en puntos fractales que muestran el poder real de las políticas educativas y minimizan su control en una apuesta deliberativa y liberadora.

Con respecto al saber, se identificó que el presente de la gestión educativa en Colombia atiende a la contemporaneidad de un saber que se ha desplegado a partir de un dispositivo, el cual ha logrado sujeciones en los sujetos responsables de la gestión como consecuencia del entrecruzamiento de sus relaciones de poder y de estrategias. Su actualidad obedece a la singular relación que ha establecido desde el presente con el tiempo de implementación y ejecución del nuevo modelo de gestión dispuesto desde las políticas educativas, lo que adhirió a los sujetos al propio tiempo de emergencia del dispositivo, al hacerlos pertenecientes a él y aminorar su libertad tras el cumplimiento de los procedimientos administrativos que en la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación, encontraron las formas de control de su voluntad.

El saber de la gestión educativa tiene una finalidad explícita, la imposición de la nueva forma de la Gestión Educativa a través de la implementación de un modelo de gestión a una sociedad específica, la educativa, y representada por las instituciones educativas de básica y media del país. Razón por la cual se acentúa una integración de relaciones de poder y de estrategia sobre las acciones de los directivos docentes y docentes para apalancar sobre dicha sociedad la sustancia de la acción, su finalidad y los medios de la misma. El análisis de los factores de integración indica que a partir de esta finalidad y con la cualidad de un rizoma, el saber de la gestión educativa predispuso desde las políticas educativas, el ordenamiento y funcionamiento de cada uno de los procedimientos de control, en atención a la selección de instancias de poder, para que en un juego de relaciones y correlaciones, sostenido en el tiempo y en los diversos espacios educativos, como representantes igualmente de poder, constituyeran una renovada institución escolar, para de esta forma darle al poder el medio de reproducirse. Además, analizó, que esta renovación, es la institucionalización de la dominación que demuestra la integración de fuerzas para diferenciar gobernantes y gobernados envueltos en amplios y diversos actos comunicativos que refrendan la dominación, lo que constituye en el tiempo, la capacidad para demostrar el saber de una gestión prescrita y actuar en su interés de sujeción de los unos sobre los otros, lo que transformó el significado de gobierno.

Se demuestra entonces que es el nuevo establecimiento educativo el espacio ideado por el Ministerio de Educación Nacional para que se integren las relaciones de poder y

confabulen la transformación de la vida institucional, su gobierno y el gobierno de la vida de sus sujetos a partir del saber. Por esto, en el análisis a las prácticas discursivas y no discursivas, se evidencia la acción a través del saber, para encaminar la estructuración de un campo posible para gobernar a los otros en un ejercicio de legitimación de gobierno. El análisis detalla las coacciones de poder que como instancias ponen en funcionamiento la condición y efecto de la diferenciación sobre los sujetos, en una alteración prevista del ejercicio participativo. De igual forma, detalla una implementación de objetivos ministeriales y formas de institucionalización, que correlacionadas con los medios para crear poder y lograr su racionalización, viabilizan la existencia y emergencia de un dispositivo de control. Exploración que ahondó en el despliegue de las instancias de poder en la formación de la gestión educativa.

Como análisis político de una sociedad educativa delimitada, el análisis del saber de la gestión educativa, expuso las relaciones de poder constituidas en el tiempo de su composición histórica, los modos y formas de transformación, la configuración de los sujetos y lo potente de sus prácticas. Estudio pertinente que hizo comprensible la acción de desplazamiento de la sociedad educativa precedente, para lograr cuestionar la resistencia de la libertad de los sujetos conformantes de la misma, en una emergencia de la confrontación paralela al tiempo del dispositivo. Punto de fuga para el posicionamiento del saber genuino de la escuela y el saber del quehacer de sus directivos y docentes, cuya acción cobra significativo valor para la autonomía institucional y la emancipación de los sujetos. Orilla desde la cual se deben establecer otras relaciones de saber -poder, las propias a la escuela, diversas y posibles, creativas y soñadoras, respetuosas y condescendientes, en un legítimo acto político que permita la presencia de otros discursos, los cuales al superar una estrategia de confrontación, aperturen decididamente la libertad de la vida escolar.

Acertadamente, la decisión metodológica para el análisis del objetivo general fue la correcta. La utilización de las herramientas analíticas foucaultianas permitió acechar sistemáticamente la problematización de la formación de la Gestión Educativa, lo que hizo constante la modificación en los modos de interrogar. La verdad sobre la formación de la Gestión Educativa, en una definición de fortalecimiento tanto del Proyecto Educativo Institucional como de la autonomía institucional, en el marco de las políticas educativas, se

somete al desciframiento de sus discursos y a las reglas de su conformación y permanencia en el sistema educativo del país. Metódicamente sus enunciados fueron separados para encontrar las condiciones de dicha formación y las razones de su existencia como práctica discursiva, momento en el que el poder asoma entre las regularidades de los discursos y deja ver una a una las instancias por medio de las cuales se vehiculizó su acción sobre las acciones de directivos docentes y docentes. Constelación que en sus trazos reveló las relaciones de las instancias con los procedimientos administrativos sugeridos por las políticas educativas e intencionalmente maniobrados para imponer, limitar y excluir otros discursos, otras acciones, otras palabras de los sujetos de la gestión educativa. Por eso, es debatible la verdad históricamente difundida de ser el propósito de la gestión educativa la de una convocatoria a la participación activa y con conciencia de la comunidad, al ser mostrados en esta investigación el poder tras las reglas de formación de sus discursos y los procedimientos de control como la planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación, seleccionados para su continua dispersión y producción discursiva en asocio con las instancias de poder.

Problematizar a partir de los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, los procedimientos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa en las políticas educativas, fue el otro objetivo específico del cual se concluye que los procedimientos de control delimitan el dispositivo de la gestión educativa, en tanto, de manera individual o agrupada, compulsan una potente relación de fuerza que impone saberes y a su vez se alimenta de ellos para obtener su actualización en el presente. Al ser institucionalizados desde el Ministerio de Educación Nacional, imponen sobre los sujetos directivos docentes y docentes una relación de soberanía y de sujeción externa, que al trabajar en cada sujeto, logran el disciplinamiento necesario para la interiorización de sus formas discursivas y no discursivas y la admisión, no sin tensiones, de dicha institucionalización. Como procedimientos, delimitan el dispositivo en su relación de poder con los sujetos de la gestión educativa, al concatenar los elementos para constituir una amplia y diversa heterogeneidad entre dos acontecimientos históricos, el surgimiento de un nuevo modelo de gestión educativa y su reafirmación con el Índice Sintético de la Calidad Educativa, naturaleza de poder que mostró en sus trazos la firmeza de las reglas extendidas para lograr el disciplinamiento y normalización desde la racionalidad de su conformación, la

institucionalidad de sus designios, la política de calidad orientadora y el establecimiento educativo como espacio de poder.

Sin lugar a dudas, los procedimientos de control delimitan el dispositivo de la gestión educativa para dar cumplimiento al objetivo ministerial en el momento histórico de atención desde la educación al modelo de economía liberal. Razón por la cual, la planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación, componen una construcción de relaciones que trazan finas líneas para unir en los espacios de poder dispuestos, los saberes de la gestión educativa y de los procedimientos, con las líneas conducidas desde las instancias de poder. Pliegues y repliegues que direccionan el poder hacia la sujeción o subjetivación de directivos docentes y docentes, aspectos que componen así la naturaleza del dispositivo.

Por consiguiente, en dicha construcción de relaciones, cuestionar un asunto para analizarlo profundamente, es decir, problematizarlo, vislumbró las siguientes conclusiones con respecto a los procedimientos.

En cuanto al ordenamiento y funcionamiento de cada procedimiento, éstos se dispusieron desde las políticas educativas para tener el control y la supervisión de la implementación y ejecución del modelo de gestión configurado, al ser éste un objetivo de estratégico cumplimiento para los intereses estatales en alianza con otros grupos de poder. El análisis aclara que son mecanismos de control encubiertos por una verdad que presenta el mandato constitucional de participación y autonomía como elementos base de su constitución, en unión con la descentralización y la autonomía institucional, sin embargo esto constituye la instalación de una forma de gobierno útil al dispositivo de la gestión educativa, al poseer cada procedimiento múltiples formas institucionales y medios de control para crear relaciones de poder tras el ritual de su cumplimiento. Condición de posibilidad a la que se suma el discurso de la política de calidad que presiona la conducta de directivos docentes y docentes a cada maniobra predispuesta desde los procedimientos, para alcanzar los niveles de mejoramiento institucional en relación al progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Por consiguiente, su secuencia obedece a un orden administrativo empresarial donde la planeación encarna los modos de acción para actuar sobre las acciones de los sujetos y las formas de control discursivo y no discursivo; la organización estructura la legalidad de los

modos y las formas de esas acciones; el direccionamiento establece la nueva forma de gobierno institucional y de gobierno de la vida de cada sujeto; la inspección y vigilancia dispone el control para obtener el disciplinamiento y la normalización de cada procedimiento de control y la evaluación funciona con el efecto de generar sostenibilidad, al actualizar en sus acciones las formas de poder.

Al problematizar la transformación, regla de análisis de los procedimientos de control, se concluyó que el más importante cambio dado en las instituciones educativas de básica y media del país y sus sujetos, fue el de instalar una forma de poder específica sobre la población de estos niveles educativos, basado en el interés de las políticas educativas, las cuales reflejan entre líneas un saber compuesto desde la gestión pero que es abarcador a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de un tiempo situado, y que se establece en cada institución y sujeto por medio del dispositivo de la gestión educativa. Por lo consiguiente, el papel jugado por los procedimientos de control en esta forma de gubernamentalidad fue el de proporcionar los medios para este ejercicio de poder, de esta manera, en la planeación, planes, programas, proyectos, normas, guías y directrices, se delimita la gestión escolar al cumplimiento del objetivo ministerial. La práctica gubernamental a partir del modelo organizacional externo, coacciona las acciones de los sujetos; el direccionamiento como instrumento metodológico conduce las voluntades al propósito del dispositivo; la inspección y vigilancia refina el poder por medio del castigo desdibujado en correcciones y sanciones y la evaluación controla y regula el poder con sus múltiples mecanismos de medición.

Por lo tanto, el análisis de la transformación hace necesario decir que lo logrado para hacer administrable la vida de los sujetos, es resultado de un disciplinamiento tras la ejercitación del poder a través del forzoso cumplimiento de los procedimientos administrativos, enfocados por la tecnología de poder a ser procedimientos de control. Igualmente, desde las disposiciones estatales se da una acción correspondiente a la del disciplinamiento, al determinar cambios en sus aparatos para filtrar el modelo de gestión de manera tal que su gestión, en el tiempo y en los espacios, logre ser normalizada por la sociedad.

La problematización de las relaciones y correlaciones, desató el nudo formado por un eficaz conjunto de trazos entremezclados en la cotidianeidad de la vida escolar para dejar ver la transformación de los directivos docentes y docentes en sujetos del dispositivo de la gestión educativa. Meta ocultada en la contundencia de la propuesta de alcanzar una educación de calidad y dispersada en la sociedad educativa, agrupada en las instituciones de básica y media del país bajo una premeditada combinación de técnicas de individualización y procedimientos de totalización. Con la intención de lograr esta sujeción desde la formación de la gestión educativa, se aparejó una relación armónica entre la planeación, organización y direccionamiento, para que como triada de poder y del sustento administrativo y productivo del modelo de gestión, enfilaron la técnica de poder hacia el aconductamiento de los individuos, hasta lograr una identidad con los discursos explicitados para cada procedimiento. Con la inspección y vigilancia y la evaluación, se proyecta la sujeción a los sujetos. El cumplimiento de los procedimientos conduce a adquirir una identidad con el modelo de gestión que se cerca con el control y se refuerza con la naturalización del poder instituido en cada instancia de control. Ya construida esta condición de posibilidad, las relaciones de los procedimientos con las instancias y las correlaciones de tiempo, espacio, política económica, sujetos e instituciones externas; tienden la superficie para imponer la ley de verdad del modelo de gestión educativa sobre cada sujeto, obligándolo a su reconocimiento y a que otros se reconozcan en él, acción sobre la acción de los equipos directivos y de docentes que fuera de lograr un disciplinamiento y normalización de los sujetos y comunidades educativas en función de la apropiación del modelo, lo actualiza y vuelve presente su forma de gobierno.

En consecuencia, la sujeción lograda tras la delimitación que hacen los procedimientos sobre el dispositivo de la gestión, impulsan también un efecto de subjetivación, es decir, la forma en que directivos y docentes comprenden los procesos instaurados en sus instituciones, aprenden de ellos y se reconocen sujetos del quehacer educativo y de su capacidad de gobernarse de manera autónoma. En el análisis de las reglas mostradas por los procedimientos se identificó una línea de fuga gestada desde el momento de la discontinuidad que entre pliegues y repliegues avanza en el tiempo y se actualiza en la medida que hay un análisis del marco en que se desenvuelve el dispositivo. Resistencia que ha tenido varios frentes que combinan la movilización sindical, la investigación educativa, la

creación de redes de educadores, la visibilización de alternativas de gestión viables y la actitud renovada frente al estudio de temas educativos. También identificó la evidencia de prácticas contrarias a la dominación, donde se destacan aquellas que tienen su origen en el estudio y comprensión a las fuerzas de poder internas y locales, las correspondientes a la explicación de las conductas adoptadas, a la autenticidad de las identidades constituidas, al saber incorporado en el pensamiento de directivos y docentes. Enfoque que demostró nuevamente la existencia de la estrategia de confrontación como componente de la estrategia de poder pero que sin duda crea un punto de inflexión, al ser el sujeto consciente del poder ejercido sobre él y ser este su elemento para generar otra forma de poder. La actitud renovada e innovadora de los directivos y docentes emergió en las prácticas discursivas observadas, acompañadas de mecanismos de participación ensayados con más certeza y confianza. Respuesta a una resistencia enfocada hacia el cambio y hacia una visión de la gestión como producto de la construcción de un saber escolar con una historicidad propia.

Para este primer objetivo, el análisis desde la arqueología y la genealogía develó un dispositivo de control que en su especificación ocultaba instancias de poder y procedimientos de control, camuflados en las políticas educativas y en las decisiones políticas que como acciones enrutadores del modelo de gestión educativa, señalaban caminos hacia el disciplinamiento y la normalización.

En la historia de un discurso ya construido, la arqueología precisó la regularidad de un conjunto de enunciados, objetos, conceptos y estrategias que caracterizaron la formación discursiva de los procedimientos. Ella permitió encontrar la regularidad de sus campos de formación y así mismo lo diferente entre ellos, llegando a establecer que la configuración de cada procedimiento obedece a unas reglas discursivas alrededor del ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y correlaciones, que son sucesivas, no simultáneas, variables en el tiempo, no estáticas, desencadenadas por acontecimientos, superpuestas en los discursos y articulables a otras sucesiones. Rastreo que permitió mostrar las condiciones de existencia de esta sucesión de procedimientos y lo propio de su configuración como una condición de emergencia, al ser éstos dispuestos desde la intencionalidad de las políticas educativas. Así se pudo registrar, describir, explicar su origen y límite y la permeabilidad de sus discursos en la formación de la gestión educativa,

determinantes en sus condiciones de posibilidad. Develamiento que a la luz de la rejilla del dispositivo confirmó la existencia de relaciones entre los campos de conformación, entre la sucesión de acontecimientos, y entre otras sucesiones, las cuales, entrecruzadas con las instancias de poder, armaron una exquisita técnica de poder sólida, atemorizante, vigilante que reorientó las conductas, precisó las opiniones, re inventó los gestos y tuvo como resultado la configuración de un sujeto de la gestión educativa.

Con respecto al segundo objetivo específico, el análisis del despliegue de las instancias de control en la producción de saber y poder para la gestión de instituciones educativas en Colombia, se plantean las siguientes conclusiones.

Desde las políticas educativas se ordenó el funcionamiento de instancias de control para que en relación con el saber de la gestión educativa y los procedimientos, actuarán como factores de integración de las relaciones de poder y permitiera la actualización del mismo de manera consecutiva durante trece años. Al igual como se pensó la integración entre los procedimientos para actuar sobre la acción de los directivos docentes y docentes, las instancias actuaron sobre las formas estratificadas del saber para establecer sus relaciones de fuerza. A causa de esto, se pudo determinar que la finalidad de dicha integración fue la de formar un sujeto, directivo docente y docente que implemente y desarrolle el modelo de gestión educativa preestablecido, en las instituciones educativas también formadas para el funcionamiento del modelo.

El despliegue de las instancias en la producción de saber y poder para la gestión educativa, tuvo la característica de ser de efecto transversal y correlacionado. A partir del establecimiento del objetivo perseguido, factor preponderante al esclarecer la intencionalidad de la acción ministerial sobre directivos docentes y docentes de implementación y desarrollo del modelo de gestión, la integración de instancias de poder dispersó en el saber, las modalidades instrumentales, las formas de institucionalización, los grados de racionalización y la diferenciación. Cada una de ellas actuó sobre la estratificación del saber para actualizar sus relaciones de fuerza. Aún en su efecto transversal, se distinguió que en los procedimientos de la planeación, la organización y el direccionamiento, fijar las acciones precisas para el cumplimiento del objetivo perseguido, fue garantía para las maniobras de control del dispositivo sobre la población señalada. Las modalidades instrumentales alimentaron los

medios para crear las relaciones de poder, acción que denotó mayor fuerza en los procedimientos de organización y direccionamiento, al establecer la estructura base sobre la cual se gobernaba la institución y sus sujetos. Las formas de institucionalización se pasearon por cada procedimiento, siendo su anclaje principal la planeación, punto desde el cual se enlazó el renovado sistema educativo a los planes, programas y proyectos alusivos al modelo de gestión. Para afianzar el poder en su efecto de control y dominación, la diferenciación y la racionalización utilizaron los procedimientos de inspección y vigilancia y la evaluación como campo de posibilidades para la instrumentalización del poder y para despejar las dudas frente a la obligatoriedad de cumplimiento del modelo.

Las formas de cada instancia de control tuvieron dos efectos. En primer lugar, delimitaron la sociedad sobre la cual ejercieron la coacción en función de enraizar su poder en las relaciones sociales y viabilizar su poder de reproducción. En segundo lugar, limitaron la libertad de los sujetos y la soberanía de su saber, con las formas y situaciones de gobernarse. Ambos efectos vincularon a la vida escolar las formas gubernamentalizadas desde el control estatal para normalizar sus gobiernos.

Metodológicamente se determinó que las instancias de control representan el ejercicio de poder dispuesto por el dispositivo para dar cumplimiento a la implementación y desarrollo del modelo. Así mismo, como ejercicio de poder comprende el establecimiento de relaciones donde las acciones, intencionadas, estructuran otras acciones, logrando las transformaciones ideadas. Desde la genealogía, la investigación rondó cada instancia y su ejercicio de poder para dar a conocer su despliegue e indagó en las capas de saber de los procedimientos, el efecto de las acciones de las instancias y calculó el impacto de los juegos de poder sobre los sujetos.

El análisis al despliegue de las instancias de control corrobora la perfección de elaboración de esta tecnología de poder. Calidad notable desde la confección de un dispositivo de control que con detalle, relaciona el saber y el poder para tejer relaciones de fuerza sobre la fuerza y poner en juego procedimientos e instancias para arrinconar la voluntad de quienes participan en él. Decisión pragmática que pone en riesgo la historicidad de las prácticas escolares y obliga a su reescritura para poder lograr un empoderamiento sobre el poder presente.

A modo de cierre se concluye que esta investigación contribuye a los Estudios Históricos en Educación, al cumplirse su objetivo de analizar la formación de la Gestión Educativa desde la reescritura de una historia que muestra su configuración como dispositivo de control. Develamiento importante en la historia de la educación del país, al sumarse a otros estudios que con valentía intentan descifrar el poder oculto en los planteamientos políticos que ven en la educación una utilidad adicional a la de cumplir un proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio y aporte para cada estudiante del país y a su sociedad conformante.

Esta investigación es un estudio de un saber que configuró una formación histórica, que permite esclarecer la relación del pasado con el presente a partir de la problematización de la discontinuidad en la vida institucional tras la implementación y desarrollo de un nuevo modelo de gestión. Fenómeno que a su vez pone a discusión otras relaciones multicausales surgidas a partir de este develamiento, lo que hace pertinente su rastreo y problematización como parte de un pasado reciente que sigue siendo presente. Compromiso de directivos y docentes en el embate a un poder que se anida en los vericuetos de la vida institucional y en el devenir de las prácticas y quehaceres de quienes habitamos las escuelas y que tras el rastreo archivístico señalaron faltantes importantes en las historias reales de procedimientos de gran peso como la inspección y vigilancia, la organización y el direccionamiento. Campo investigativo que se amplía con las inquietudes que surgen a partir de la promulgación del -ISCE- al ser más que un acontecimiento que actualiza el dispositivo en sus relaciones de poder.

A menos que el embate a la dominación del dispositivo de la gestión educativa se oriente hacia la técnica del poder y no solamente a las instituciones del poder, la acción de los procedimientos y de las instancias será presente en cada misión institucional, en tanto su renovación parta de la ejercitación de dicha técnica por parte de los sujetos de la misma. Por eso, siendo el punto de ataque del poder la vida cotidiana de los sujetos directivos y docentes, es necesario conformar otra forma de poder que de fuerza a la verdad correspondiente a las concepciones y representaciones de las prácticas que los identifican y caracterizan para así recobrar la identidad escolar. Establecer una relación disociada con la técnica de poder, es identificar lo aportante de cada procedimiento para el desarrollo de la institución y su

comunidad, al potenciarlo de manera tal, que su poder de control se vea disminuido ante el resultado de su acción creativa, alternativa, innovadora, propositiva, que si bien cumple la norma, también la desborda en su planteamiento inicial. Planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar son acciones pertinentes para el funcionamiento escolar. Discernir sobre la trayectoria recorrida y delimitar la acción de control de cada procedimiento e instancia son decisiones de sujetos en libertad. De ahí que se haga necesario a partir del reconocimiento de la historicidad del término gestión en cuanto a su relación con el poder y la sujeción, proyectar vías alternativas y singulares a través de un mandato desde la planeación participativa, la organización en conjunto, la dirección deliberada y apoyada, el control como meta de mejoramiento y la evaluación como ruta de aprendizaje. Camino ya iniciado y no concluido que se recrea en las posibilidades que surgen de una escuela por siempre llamada al cambio.

Este escrito es una actitud de resistencia que tiene una maestra cuya trayectoria es también el testimonio de la historia de la educación del país. Recorrido en el cual convive con el poder como directiva docente y decide estudiarlo para entender como por medio de sus acciones proyecta espacios de libertad, identidad, participación, construcción y satisfacción para ella y para sus compañeros y colegas docentes.

10. Referencias bibliográficas.

- Acuña, e t al (2009), *Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en instituciones educativas*. [Trabajo de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana <http://hdl.handle.net/10554/428>
- Abrate, J. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. [Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] Repositorio Dspace <http://hdl.handle.net/10469/1371>
- Abreo, O. (2011). El "gran método" de Foucault: Una arqueología - genealógica y una genealogía- arqueológica. *PAPELES 3 (6)*. 77-84. <https://bit.ly/2ZPl4BY>
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Aguerrondo, I. (2004). *La gestión del sector Educación en los ´90*. En *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino?* Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO, <https://bit.ly/3wkapLW>
- Alvesson, M. Willmott, H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies. *The Academy of Management Review*. 17(3), 432-464. DOI: 10.2307/258718.
- Almandoz M.R. (2002). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Santillana.
- Álvarez, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Popular.
- Amarate, A. M. (2000). *Gestión Directiva. Módulos 1 a 4*. B. Magisterio del Río de la Plata.
- Ander -Egg, A. y Aguilar M.J. (2002) *Cómo elaborar un proyecto, guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen
- Arancibia, C. (2010). *El concepto de poder en la obra de Michel Foucault*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio académico Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108666>

- Audureau, J. (2012) Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault. traducción del francés por: Alejandro Rendón Valencia, En *Revista Educación y Pedagogía*. 24 (63-64), 137-153. <https://bit.ly/2YiHtal>
- Arbeláez B., A. (2013). *Caracterización de la gestión académica desde el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional Universidad de Antioquia <http://hdl.handle.net/10495/6487>
- Acuña, G. y Mérida, M. (2015). La calidad educativa desde el BID, OCDE y UNESCO, The educational quality from the IDB, OECD and UNESCO perspective. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas], Repositorio Docplayer <https://bit.ly/3q5HycT>
- Arce, D. (2017). *Análisis crítico de la reforma del sistema educativo colombiano 1990-2014*. Estudios Sociologicos Editora
- Arroyave B, S. (2011). *Las políticas públicas en Colombia: Insuficiencias y desafíos*. FORUM Revista del Departamento de Ciencia Política, (6), 95-111
- Auat, L. A. (2003). *La racionalidad política. Principios y Mediaciones. Tópicos*, (11), 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28801103>
- Ávila, A. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. [Tesis doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud]. Repositorio Red de bibliotecas virtuales de CLACSO. <https://bit.ly/3mNFCne>
- Banco Mundial (2007). El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile. Líder de Equipo, Emiliana Vegas, Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano/Unidad de Gestión de Países para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3k7uVKR>
- Barragan , B. (Ed). (2019). *Escolarizar, enseñar, aprender. Racionalidades educativas en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.

- Braslavsky, C. (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana/Convenio Andrés Bello.
- Bedoya, H. M. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 162-173.
- Bacharach, S.B. y Mitchell, S.M. (1987). *The generation of practical theory: Schools as political organizations*. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (405-418). Prentice Hall.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen [Ed. cast.: *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC, 1989]
- Ball, S. (1990). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. (155 - 168). Ediciones Morata, SL.
- Ball, S. (1993) *Foucault y la educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bataille, G. (1963). Préface à la transgression, *Critique*, 195-196, (751-769); reimpresión en DE1, (233-250) en Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes. <https://bit.ly/3k3wxFe>
- Benno, S. (1995). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Editorial Troquel.
- Benno, S. (2002). Políticas públicas y gestión educativa en América Latina; discurso global y realidades locales. *Pensamiento Educativo*. 31, (13-30).
- Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En: Duschatzky, S., y Birgin, A. (Comps.): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (pp. 35-54). FLACSO Manantial.
- Blase, J. (1991). (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Beerkens, M. (2011). Autonomy and control in the higher education quality regulation: Insights from recent changes in the academic quality assurance. In *33rd Annual*

- Conference of the European Group for Public Administration (EGPA)*, September (7-10).
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2).
- Cabrero, M. (1997). *Del Administrador al Gerente Público, Un análisis de la evolución y cambio de la administración pública*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Cáceres, C. (2012). *Gobierno y Gobernabilidad de la Universidad Pública Colombiana 1991-2010. La Universidad Nacional de Colombia*. (Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Repositorio Dspace <http://hdl.handle.net/10469/4905>
- Carretero, M. (1996). *Construir y Enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Morata.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en américa Latina o la tensión entre los paradigmas de tipo a y b*. UNESCO.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no Evolucionista. *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, (47), 67-74.
- Castillo J.J. (2012). Responsabilidad de un gerente educativo. *Novum*, (2), 148—153.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, O. R. (2004b). Foucault y el saber educativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 4 (8), 40 - 50
- Castro, E. (2013). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. *Educación Física Y Ciencia*, (7), 9-17. <https://bit.ly/3wioA3Y>
- Castro-Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. *Ideas y Valores*, LXI (150) 245-255.
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161.
- Charbit, C. (2011), Governance of public policies in decentralized contexts: The multi-level approach, *OECD Regional Development Working Papers*, No. 2011/04, OECD Publishing, <https://doi.org/d2sfrb>

- Chartier, R. (2015). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*. Ediciones Manantial.
- CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES, CEID-FECODE (2012). *Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos. MÓDULO*. 2012
- Chignola, S. (2018). *Foucault más allá de Foucault: una política de la filosofía*. Editorial Cactus.
- Colombiaaprende (2015). *Pioneros el programa de los mejores*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3o18FmY>
- Congreso de la Republica de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley 115 de 1994, *Ley general de educación*, <https://bit.ly/3ELAzKf>
- Congreso de la Republica de Colombia. (21 de diciembre de 2001) Ley 715 de 2001, *Norma orgánica en materia de recursos y competencias*, <https://bit.ly/3022LKj>
- Contreras, B. (2011). *Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela*. Revista Logos & Tecnología. 2 (2), 88-103
- Corte Constitucional, (27 de noviembre de 2013) sentencia C-851 de 2013 [M.P. Mauricio González Cuervo]
- Cruz, J. (2006). El pensamiento de Michael Foucault como caja de herramientas. *Difusiones Filosóficas*.7(10), 183 - 198.
- Cuervo, J. (2007). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental: una revisión de los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana*. En: Universidad Externado de Colombia. (2000). *Ensayos sobre políticas públicas*. Educación para todos, versión UNESCO: <https://bit.ly/3o10JSt>
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53 (5), 709-714.

- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* En Balbier, E. (2010) et al. *Michael Foucault, filósofo*. (pp.155-163) Gedisa.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault II*. Cactus
- Departamento Nacional de Planeación.(1998). *Cambio para construir la paz*.
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Contexto_Cambio.pdf
- Díaz, S. (2016). *Calidad de la gestión educativa en el marco del proceso de la acreditación, en las instituciones educativas estatales nivel secundaria, zona urbana distrito de Iquitos 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonia] Repositorio institucional digital Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. <https://bit.ly/31nqkNS>
- Dreyfus H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica*. Ediciones Nueva Visión.
- De Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad, Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Da Silva, R. (2002). *Teorías de la administración*. Thomson
- Dussel, I. (Mayo, 2006). *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. UNESCO.
- Energici, M. (2016). Propuesta metodológica para un estudio de gubernamentalidad: Los procesos de subjetivación y los mecanismos de regulación poblacional como ejes de análisis para su abordaje empírico. *Psicoperspectivas*, 15(2), 29-39. <https://doi.org/g4tx>
- Elizondo, A. (coord.) (2005). *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (t. I). Paidós.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Ariel.
- Estrada, A. (1999). La Política Educativa en el Plan de Desarrollo. *Educación y Cultura*, (49), pp. 16 -27.

- Escallón, A. (2018). La superintendencia de Educación y otras recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. 9 (2). 144-167.
- Estrada, Á. J. (2003). *La "contra revolución educativa"*. Unibiblos.
- Farés, C. (2003). Paul Veyne: Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia. *Revista Confluencia*, 1(2), 215 - 219.
- FECODE (1999). Editorial. *Educación y Cultura*,(49), 3 -5.
- FECODE, CEID (2013). Política educativa y situación de la educación en el mundo. *Seminario Internacional de Pedagogías Críticas*. Ediciones LCB
- FECODE (2018). *Día E*. <https://bit.ly/3q9xxf2>
- Figueredo, R. (2016). *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. [Tesis de maestría. Universidad de Buenaventura] Repositorio digital Universidad <https://bit.ly/3CZcyPi>
- Fleming, P. y Spicer, A. (2003) Working at a cynical distance: Implications for power, subjectivity and resistance. *Organization*, 10 (1), 157-179. <https://doi.org/dp6dc9>
- Foucault, M. (1968). Préface á la Transgression. *Critique*, 58 (195-196) 757-758. En Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Las ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M (1979). Power and Norm: Notes, en M. Morris y P Patton (eds.): Michel Foucault: Power, Truth, and Strategy. Sidney Feral Publications, pp.59-66. En Maiz, M. (1987) *Lecturas sobre Michel Foucault*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. DOI: [10.2307 / 40183384](https://doi.org/10.2307/40183384)
- Foucault, M. (1980a). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980b). *La confesión de la carne*. Pantheon books.
- Foucault, M. (1981). Entrevista en Universidad de Lovaina. En *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, (2009), XXIX, (103) 137-144. <https://bit.ly/3H3rKh9>
- Foucault, M. (1981b). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault, *en Saber y verdad*. (pp. 127-162) Ediciones de la Piqueta.

- Foucault, M. (1985) "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 85) Alianza Ed.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michael Foucault, en *Saber y Verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo. 1ª. y 2ª conferencia*. Altamira.
- Foucault, M. (1994). Dichos y escritos. *Revista Dichos y escritos*. Volumen 4. Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Dichos y escritos. *Revista Dichos y escritos*. Volumen 3. Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Obras esenciales. Volumen III. Paidós.
- Foucault, M. (2002a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002b). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población (1977-1978)*. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008b). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2008c). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). La vida: la experiencia y la ciencia. En C. P. Giorgi, *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, (pp. 41-57). Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Lecciones sobre la voluntad del saber: curso en el Collège de France (1970- 1971) Seguido de "El saber de Edipo"*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Horacio Pons (trad.). Siglo XXI.
- Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). *Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio*. *Revista Estudios Pedagógicos*. XL, (1). 257 – 273.
- Fuentes Ch, M (1994). *Tecnologías sociales, Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional*. Universidad Católica Santa María.
- Fuentes, S. y Odalys, E. (2015). *La organización escolar. Fundamentos para la dirección en la educación*. Varona (61), 1-12
- Función Pública (Marzo 6 de 2018). *Direccionamiento Estratégico*. En *Modelo Integrado de Planeación y Gestión*. Departamento Administrativo de la Función Pública.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación*. Ediciones CEAC.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.
- Gantman, E. (2009). *Reseña de Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*, *Revista Argentina de Sociología*, 7(12-13), 214-217 <https://bit.ly/3mKfrxL>
- García, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. *Revista de Filosofía*, (74), 1-8.
- García, R. (2014). *El Estado según Foucault: soberanía, biopolítica y gubernamentalidad*. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66), 53-66.
- García, G., Slater, C. y López, G. (2011) *El Director Escolar Novel: Estado de la Investigación y enfoques Teóricos*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 9 (11). 30-50. <https://bit.ly/3BOMOEa>
- Gather, M. y Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*. Editorial GRAÓ.
- Giddens, A. (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus Alfaguara

- Giovine, R. (2010). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socio - educativa*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes,
- González, V.,R. (2010). *El taller de Foucault*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. T. (1990). *Nuevas Perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- González, M.T. (1994). La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (8-9), 3-20.
- Gómez, M., Gómez, R. y Urrego, G. (1982). *La Educación en Colombia en el Siglo XX 1900-1980*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio digital Universidad de Antioquia, <http://hdl.handle.net/123456789/693>
- Grinberg, S. (2006). Educación y Gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de sociología*, 4,(6), 67-87. <https://bit.ly/3nZVG4R>
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad:estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 77-98
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172.
- Grinberg, S. y Armella, J. (2018) Gestión del self y Pedagogías uno a uno. Espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento, en *Revista Em aberto*. 31(101) 25-35. <https://doi.org/g4v3>
- Howarth. D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la articulación. *Studia Política*, 5, 38-88.
- ICFES (2012). Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 201. <https://bit.ly/3GWsZhN>
- ICFES (2016). *Metodología ISCE*. <https://bit.ly/31A6Vth>

- ICFES (2017). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*.
<https://bit.ly/3q9sAmd>
- Instituto Internacional de Planificación de la Educación (2000). *Desafíos de la educación: Gestión Educativa Estratégica*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Jomtien (1990), *Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*, versión OEI. <https://bit.ly/3ELgOTc>
- Knights, D. y Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work: from degradation to subjugation in social relations, *Sociology*, 23(4), 335-588.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Traficante de sueños*.
<https://bit.ly/3GR3MFv>
- Jiménez J. (2012) Norbert Lechner, Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política, Lom Ediciones, <https://bit.ly/3BPbbSb>
- Londoño, Ch. (1995). ¿El ocaso de la planeación estratégica?. *Revista Universidad Eafit*. 31(7). 51-61. <https://bit.ly/3k805BN>
- López, S.; Flores, M. (2006) Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1), 2-15
<https://bit.ly/3CNhU0g>
- López, R. (2014). Max Weber y Michael Foucault: dichos tardíos, intereses convergentes. *El Banquete de los Dioses*. 2 (2), 178 – 210.
- Lozano, M. (2015). *Racionalidad burocrática. Prolegómenos para un modelo de eficiencia en las organizaciones públicas*. Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE
- Lukes, S. (1974). *Power a radical View*. Macmillan.
- Luhmann, N, (1995). *Poder*. Editorial Anthropos,
- Mahecha, J. y Borda, S. (2003) Autonomía curricular en los colegios: contradicciones entre la teoría y la práctica. *Revista Educación y Cultura*, (63), 2- 4

- Maduro, I. y Rietveldt, F. (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente de educación básica. *REDHES. Universidad Rafael Belloso Chacín*. 4 (6), 41-57. <https://bit.ly/3GUBABS>
- Manes, J.M. (2003). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Granica.
- Martignoni, L. (2012). El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socie-educativa. *Propuesta Educativa*, 2(38) , 103-105.
- Martínez B., A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, P. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Ediciones Unisalle.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55-78). UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de agosto de 1994) Decreto 1860 de 1994. <https://bit.ly/3GVrL6A>
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*. <https://bit.ly/3CP3FrC>
- Ministerio de Educación Nacional (2001). Inspección y vigilancia por una autonomía con responsabilidad. *Altablero*. <https://bit.ly/3GVCGx1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Inspección y vigilancia en los establecimientos educativos*. <https://bit.ly/3EO9dn0>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006. <https://bit.ly/2YnGiGM>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Plan Sectorial 2002-2006*, Marzo 2003. <https://bit.ly/3BP2yqJ>

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía para el mejoramiento institucional. Guía 5*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Secretaría de Educación y Cultura. Oficina de inspección y vigilancia. Alcaldía de Sincelejo*. <https://bit.ly/3EMVjkW>
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de julio de 2005) *Directiva Ministerial No. 14*. <https://bit.ly/3kbFVqj>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Inspección y vigilancia. Secretaría de Educación de Caldas*. <https://bit.ly/3bHM6hr>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006 a) *Las distintas pruebas. Al Tablero (38)* <https://bit.ly/3GUCLBi>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006 b). *Plan Nacional de Educación 2006-2016. Pacto Social por la educación*. <https://bit.ly/3bKTQPz>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. Altablero (42)*. <https://bit.ly/3bMYe0o>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007b). *Guía para el mejoramiento institucional. Guía 27*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007c). *Elementos del informe de gestión, la audiencia pública y empalme*. <https://bit.ly/31tWs2l>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. Guía 34*. <https://bit.ly/3nZvYxj>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Evaluación en el aula*. <https://bit.ly/2ZTAa9y>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Guía para el mejoramiento institucional. Guía 33*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (10 de abril de 2002) *Decreto 688 de 2002*,
<https://bit.ly/3EMW8Ky>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Colombia Definición de políticas y normatividad*. <https://bit.ly/3o5v7Ly>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). *Educación de calidad. El camino para la prosperidad*. <https://bit.ly/3BT1IP0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). *Revolución Educativa 2002.2010 Acciones y Lecciones*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010 d). El reto es consolidar el sistema de gestión educativa. *Altablero* (56), 7 - 11. <https://bit.ly/3kv8orB>
- Ministerio de Educación Nacional (1 de diciembre de 2010) Resolución 10540 de 1 de diciembre de 2010. *Por el cual se crea el reconocimiento “Premio a la calidad Educativa en Educación Preescolar, Básica y Media para Establecimientos Educativos oficiales y no”* <https://bit.ly/3BRmau6>
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de marzo de 2011) Decreto 0854 de 2011. *Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional*.
<https://bit.ly/31qipzm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Direccionamiento y planeación estratégica en la gestión escolar*. <https://bit.ly/3o4JyPV>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Evaluación institucional*.
<https://bit.ly/2ZWuBXO>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Educación de Calidad: El Camino para la Prosperidad. Informe de gestión 2010-2014*. <https://bit.ly/3bMZocg>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media*. <https://bit.ly/3GSLHa5>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Gestión Educativa*. <https://bit.ly/3bKyjqb>

- Ministerio de Educación Nacional (26 de mayo de 2015) Decreto 1075 de 2015. *Decreto único reglamentario del sector educativo*. <https://bit.ly/3wmXKYE>
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de febrero de 2015) Decreto No. 0325 del 2015. *Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones*.
<https://bit.ly/3GWTv16>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Evaluaciones censales*. <https://bit.ly/3o4J9x0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015c). Día E. La ruta hacia la excelencia educativa. Taller. [Diapositiva de PowerPoint]. Ministerio de Educación Nacional.
<https://bit.ly/3qaGUe9>
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2016a). Plan Decenal 2016-2026.
<https://bit.ly/3o4Jsb8>
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2016b). Planeación Estratégica.
<https://bit.ly/3o3VBNr>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). Planeación Estratégica de Talento Humano 2017 -2018. <https://bit.ly/2ZZ2Iyj>
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2017). *Estructura Organizacional MEN*. [Diapositiva de Power Point]. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3bImi4E>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018a). *Estructura Organizacional*
<https://bit.ly/2ZVXwMj>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018b). *Plan Estratégico Institucional 2019 – 2022* .
<https://bit.ly/3F4U29d>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018c). *Revolución Educativa*. <https://bit.ly/31oEaj1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Política Pública*. <https://bit.ly/3mQDsUg>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Preescolar, básica y media*.
<https://bit.ly/3q7jS89>

- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Evaluación de establecimientos educativos con fines de inspección y vigilancia*. <https://bit.ly/3GYIEgS>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) *Gestión de la inspección y vigilancia de los establecimientos educativos*. <https://bit.ly/2YkWTel>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Aseguramiento de calidad supervisión*. <https://bit.ly/3kvbnAj>
- Michel, J.A. (2004). Políticas educativas en América. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 75-94.
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <https://bit.ly/3bM1o4G>
- Ministerio de salud y protección social (12 de Marzo de 2020) Resolución 385, *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*. <https://bit.ly/3kaq1g9>
- Navia, C, (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Revista de Investigación Educativa Duraguense, (INED)*. (6), 57 - 62.
- Niedzwiecki, Dora (2015) Desde el rincón de las hornallas: la gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores, 2013 - 2014. [Tesis doctoral, FLACSO. Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO. <https://bit.ly/3GTRZq6>
- Niedzwiecki, Dora (2018) *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica : más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- OCDE (1991). *Sistemas Educativos más allá de la OCDE*.
- OCDE (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, <https://bit.ly/3CRXpzk>

- OCDE (2016). *La educación en Colombia. Revisión de las políticas nacionales de educación*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ordoñez, C. (2014). La ley entre el tintero. Tras veinte años de promulgación de la Ley General de Educación balance de Abel Rodríguez Céspedes. *Educación y Ciudad*. (27) .109.116.
- Ossa, M. A. (2011). *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración pública en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Paredes (2004). *Cultura escolar y resistencias al cambio*. Tendencias Pedagógicas, 9. 131-142. <https://cutt.ly/QR5WkES>
- Pérez L, J.A (1996). *Introducción a la dirección de empresa: organización humana*. 2. Universidad de Piura
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ.educ.* 17 (2), 357-369. Doi. 10.5294/edu.2014.17.2.9
- Porras, A. (2013). *Implantación del Sistema de Gestión de la Calidad en las IE públicas de educación Preescolar, Básica y Media del Municipio de Villavicencio (Colombia). Un estudio de casos múltiples*. [Tesis de doctorado, UNED] repositorio digital E-spacio. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Pozner, P, IIPE-UNESCO. (2003). *La Gestión Educativa Estratégica*. <https://cutt.ly/iR5W299>
- Pozner, P. (2003b). *La gestión escolar*. En Secretaría de Educación Pública (SEP). Antología de gestión escolar (pp. 35-58). SEP
- Prawda (1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo
- Prieto, A. (2013). *Pedagogía y prácticas emancipadoras: Actualidades de Paulo Freire*. *Innovación educativa*, 13(63), 155-160. <https://cutt.ly/eR5W4my>
- Puentes, O, Y. (2001). *Organizaciones escolares inteligentes: gestión de entornos educativos de calidad*. Editorial Magisterio

- Pulido, C. O. (2008). *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación*. El Estatuto Docente. Laboratorio de Políticas Públicas
- Pulido, C. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, (27), 11 -14.
- Pulido, C. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13 -28.
- Punta, Teresa. (2019). *Mundo escuela*. Paidós.
- Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 221 - 235.
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 376-388.
- Rainbow, P. & Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties, London School of Economics and Political Science*. vol. 1, 195-217.
- Rambla, I M, X. (1998). Los resquicios de la escuela: la organización escolar y los problemas de la investigación – acción en la escuela, *Revista de Educación*, (36), 133-150.
- Ramírez-Cardona, et.al (2015). *Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 911-940.
<https://cutt.ly/nR5RSnA>
- Ramírez M. & Téllez J. (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República <https://cutt.ly/ER5RFK7>
- Ramírez, C. (2012). *La gestión educativa en la educación básica y media oficial de Manizales: un análisis desde las teorías administrativas y organizacionales*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio digital Universidad Digital <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11597>

- Ramírez, G. (2002). Ley 715 de distribución de Recursos y Competencias: Ofensiva contra el magisterio y la educación pública. *Revista Educación y cultura*. (59), pp. 4-5.
- Ramírez, G. L. (2015). El sujeto en los juegos de poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquia*, 7(2), 133-146.
- Ramírez, A. y Chica, L., (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana. *Aula, Ediciones Universidad de Salamanca*, (23), pp. 149 -157
- Restrepo, D. (2011). *Las políticas públicas en el campo de la salud como dispositivos de biopoder y modos de subjetivación*. Curso Políticas Públicas y Salud. Facultad Nacional de Salud Pública. Universidad de Antioquia.
- Restrepo, J. y Restrepo-Torres, M. (2012). *Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios*. *Educación y Educadores*, 15(1), 117-129.
<https://cutt.ly/aR5R1zo>
- Riffo Muñoz., H. H. (2014). *Gestión Educacional y resultados académicos en escuelas municipales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] Dipòsit digital de documents de la UAB <https://hdl.handle.net/10803/284484>
- Rodríguez, F. (2018). *El análisis político del discurso*. Ediciones OCTAEDRO,S.L.
- Rojas, C. (2009). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo en Foucault. *Ceiba*, 9 (1), 124 – 127.
- Romo, Rosa Martha (1997). *Proyecto Neoliberal educación y docentes*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (10),1-6 <https://cutt.ly/2R5TweM>
- Rose, N. (2012). Governmentality studies. Liberalismo y control, entrevista. Nuevo Itinerario, *Revista digital de filosofía*, 7(7), <https://cutt.ly/FR5Ttiz>
- Runge, Andres. (2002). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Sandoval-Estupiñán, L., et al (2009). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2). <https://cutt.ly/uR5TiPh>

- Soto, B. et al (2020). *El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa*. Innovar, 30(77), 123-136. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>
- Tedesco, J. (2019). *Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.
- Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" en Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación*, (V), 83 -94. <https://cutt.ly/KR5TfKB>
- Tirado, F. y Mora, M. (2002). El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. *Espiral*, IX(25), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802501>
- Torres, V. J. (2002). Política Educativa de la administración Pastrana Arango 1998 - 2002. *Opera*, 2(2), 117 - 132.
- Salcedo, H. (2010). *La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela*. *Revista de Pedagogía*, XXXI(89), 331-378 <https://cutt.ly/MR5TvCG>
- Sandoval, L. et al. (2009) Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, (11), n. 2, <https://cutt.ly/hR5TmUO>
- Sanrattana, W. y Parkay, F. (2003). *The beginning primary-school principals in Thailand: A National Survey of their priorities and concerns*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2020). *Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia*.
- Secretaría de Educación Departamental de Caldas. (2006). *Inspección y Vigilancia*.
- Sistema Interactivo de consulta de Indicadores de infraestructura educativa. (2006). *Manual de supervisión*. Cámara de comercio de Barranquilla. <https://cutt.ly/nR5TZFu>

- Schmelkes, S. (2002). *Calidad de la educación y gestión escolar*. En Secretaría de Educación Pública (SEP). Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas (pp. 125-134). SEP.
- Sharp, G. (1988). *Lucha política no violenta*. Criterios y métodos. Santiago: Ediciones Chile.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, vol.31, n.59, 178-192.
- Smyth, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Akal.
- UNESCO (1981). *Finalidades de la educación*. UNESCO.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para el liderazgo escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5 (5e), 149-156.
- Urraco, S. M y Nogales, B. G. (2013) Michael Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales Anduli*, (12), 153-167.
- Vargas, Alejo (2001) *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Almudena Editores.
- Vargas-Monroy, L.; Pujal i Llombart, M. (2013) Gubernamentalidad, dispositivos de género, raza y trabajo: la conducción de la conducta de las mujeres trabajadoras *Universitas Psychologica*, 12,(4), 1255-1267
- Veyne, P. (1984) *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza.
- Veiga-Nieto. (2015) La actualidad de Foucault para la educación. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (pp. 229-250). Editorial Magisterio
- Veiga-Nieto. (2018) *Los estudios foucaultianos en educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Velásquez, B. (1997) La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. (15), 75-100 <https://cutt.ly/iR5YeKX>
- Victorino, L. & Lechuga, L. (2007) Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sicopedagógicas rurales. Aportación al debate actual en América Latina. *Revista Textual. Universidad Autónoma de Chapingo*, (49), 197-232.
- Wolf, L. (1988) *Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos*. PREAL.
- Yela, G. e Hidalgo, R. (2010) El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuadernos de Administración*. 26 (44). 57-70
<https://cutt.ly/pR5YohP>
- Yepes C. y Martínez O.(2011) *La planificación y su relación con las políticas*. Curso *Políticas Públicas y Salud*. Universidad de Antioquia. Facultad Nacional de salud Pública; 2011
- Zamorano F. y Rogel S. (2013) El dispositivo de poder como medio de comunicación: Foucault – Luhmann. *Política y Sociedad*. 50(3). 959-980. <https://cutt.ly/lR5Yzy9>
- Zorrilla, M. & Pérez, G. (2006) Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,(4e), 113-127. <https://cutt.ly/uR5YbLg>
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores, Antrophos, Editorial Universidad de Antioquia
- Zuluaga, O. et al (2013) Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura FECODE* (100). 94-100. <https://cutt.ly/nR5YQST>